



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**



SIMONE CRISTINA BONATTO

**AS CONDIÇÕES POLÍTICO-HISTÓRICAS DE CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO
SOBRE O ENSINO DE LITERATURA: A MATERIALIZAÇÃO DE UM SABER
LINGUÍSTICO E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SENTIDOS DA
LÍNGUA/LITERATURA**

Porto Velho - RO

2016

SIMONE CRISTINA BONATTO

**AS CONDIÇÕES POLÍTICO-HISTÓRICAS DE CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO
SOBRE O ENSINO DE LITERATURA: A MATERIALIZAÇÃO DE UM SABER
LINGUÍSTICO E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SENTIDOS DA
LÍNGUA/ LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras, da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso.

Linha de pesquisa: Estudos de diversidade cultural.

Porto Velho - RO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

B699c

Bonatto, Simone Cristina

As condições político-históricas de constituição do discurso sobre o ensino de literatura: a materialização de um saber linguístico e o processo de institucionalização de sentidos da língua/literatura/ Simone Cristina Bonatto.- Porto Velho, Rondônia, 2016.
166 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso.

1. Análise de Discurso. 2. História das Ideias Linguísticas. 3. Discurso Literário. 4. Ensino. 5. Políticas Linguísticas. I. Fragoso, Élcio Aloisio. II. Título.


CDU: 81'4

SIMONE CRISTINA BONATTO

**AS CONDIÇÕES POLÍTICO-HISTÓRICAS DE CONSTITUIÇÃO DO
DISCURSO SOBRE O ENSINO DE LITERATURA: A MATERIALIZAÇÃO DE
UM SABER LINGÜÍSTICO E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE
SENTIDOS DA LÍNGUA/LITERATURA**

Esta dissertação foi julgada suficiente como um dos requisitos para a obtenção de título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela banca examinadora, aos 13 dias do mês de setembro do ano de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso

(Orientador)

Presidente da Banca

Universidade Federal de Rondônia



Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba

Membro Interno

Universidade Federal de Rondônia



Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho

Membro Externo

Universidade Federal de Uberlândia



Profa. Dra. Lusíilda Carla Pinto Martins

Membro Suplente

Universidade Federal de Rondônia

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter possibilitado a minha existência, por ter me concedido força e sabedoria em trilhar este caminho, por ter oportunizado momentos de novos sentidos.

Em especial, ao meu orientador pelos valiosos momentos de orientação, por se mostrar sempre prestativo e paciente, pelas palavras sábias de um grande conhecedor da área da Análise de Discurso, uma teoria capaz de dar um novo significado aos nossos discursos.

A minha família, a base de minha sustentação, pela compreensão, pelas palavras de conforto durante este período de estudos, em que por muitas vezes precisei me ausentar do ambiente familiar.

Ao meu noivo, que sempre me ofertou apoio, e que sempre esteve presente ao meu lado neste percurso do Mestrado.

Aos professores, membros da banca, Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho, Profa. Dra. Marília Lima Pimentel Cotinguiba e Profa. Dra. Lusinilda Carla Pinto Martins por aceitarem prontamente o convite para avaliação e pelas sugestões na construção desse trabalho.

A todos os professores do Mestrado Acadêmico em Letras, pelas contribuições com o nosso desenvolvimento/aprendizado.

Ao grupo de alunos do Mestrado em Letras - 2014, minha gratidão pelos momentos de alegrias em que pudemos compartilhar nossas angústias e vitórias.

Agradeço à FAPERO (Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia) pela concessão da bolsa durante o mestrado, sendo de grande relevância para a construção da pesquisa.

De maneira geral, a todos que de alguma forma contribuíram para tornar possível a materialização deste trabalho.

BONATTO, Simone Cristina. As condições político-históricas de constituição do discurso sobre o ensino de literatura: a materialização de um saber linguístico e o

processo de institucionalização de sentidos da língua/literatura. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

RESUMO

Este estudo objetiva analisar os discursos sobre o ensino da literatura presentes/ausentes em documentos oficiais (LDB, PCNEM, OCEM e Referencial Curricular de Rondônia) que se constituem como parte das políticas públicas educacionais no Brasil, neste caso, mais especificamente, as dirigidas ao público do ensino médio. O referencial teórico em que está inscrita a presente pesquisa é o da Análise de Discurso Materialista, filiada à linha francesa, de Michel Pêcheux e Eni Puccinelli Orlandi, esta, considerada a principal expoente desta perspectiva no nosso país, além da filiação à História das Ideias Linguísticas no Brasil. A partir dessa teoria discursiva, compreenderemos, discursivamente, como esses documentos oficiais concebem a literatura no processo de ensino, quais as formações discursivas que fundamentam seus dizeres, o efeito de sentido de ensino produzido por meio dos gestos interpretativos e a forma como estas relações discursivas refletem na constituição do sujeito aluno. Nessa direção, tomaremos a análise por meio dos conceitos teóricos da AD, desconstruindo as evidências dos recortes, para então refletir sobre a relação entre língua/ensino/Estado. Um processo que envolve sujeitos que se constituem por meio da relação com a língua e a ideologia, em que ocupam uma posição determinada nas instituições escolares. É nesse espaço significativo, intitulado Escola, que vemos o funcionamento ideológico político que regula o que pode e o que não pode ser dito. E para compreender as condições de produção desses documentos oficiais empreendemos uma análise com base no estudo de três instâncias: a constituição, a formulação e a circulação dessas políticas, levando em consideração a relação entre sujeito, língua e história. Políticas linguísticas que configuram Língua Portuguesa e Literatura num jogo de tensão, em que colocam em funcionamento diferentes formações discursivas, configurando o saber literário dentro de um processo de diluição. Entender o modo como esses documentos significam a literatura, perpassa pelo processo de institucionalização do saber linguístico no país e a construção dos instrumentos que dão visibilidade à língua nacional. Assim, partindo dos recortes discursivos selecionados, busca-se discutir sobre a “fabricação” de tais políticas linguísticas, que interpelam os sujeitos professores em suas práticas de ensino, além de analisar a relação destes discursos no processo de formação dos sujeitos brasileiros, levando-se em conta a ideologia materializada na linguagem.

Palavras-chave: 1. Análise de Discurso. 2. História das Ideias Linguísticas. 3. Saber Literário. 4. Ensino. 5. Políticas linguísticas.

BONATTO, Simone Cristina. The political and historical conditions of formation of the discourse on the teaching of literature: the materialization of knowledge language. and

the sense of institutionalization process of language / literature. 166 pgs. Thesis (MA)
- Department of Letters, Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2016.

ABSTRACT

This study aims to analyze the discourse on literature teaching present / absent in official documents (LDB, PCNEM, OCEM and Referential Curricular Rondônia) to act as a part of educational public policies in Brazil, in this case, more specifically, directed to high school audience. The theoretical framework on which is inscribed the present research is the Speech Analysis Materialistic, affiliated to the French line, Pêcheux and Eni Puccinelli Orlandi, this is considered the leading exponent of this view in our country, as well as membership in the History of Ideas language in Brazil. From this discursive theory, we understand discursively, as these official documents conceive of literature in the teaching process, which discursive formations that underlie their sayings, the effect of teaching meaning produced through interpretive gestures and how these discursive relations reflected in the constitution of the subject student. In this direction, we will take the analysis by means of theoretical concepts of AD, deconstructing the evidence of cuts, and then reflect on the relationship between language / education / State. A process that involves individuals who are using the relationship with the language and ideology, they occupy a certain position in schools. It is in this significant space, titled School, we see the political ideological operation that regulates what can and what can not be said. And to understand the production conditions of these official documents undertake an analysis based on the study of three levels: the constitution, the formulation and circulation of these policies, taking into account the relationship between subject, language and history. Language policies that shape Portuguese Language and Literature in a tension game, they put in place different discursive formations, setting the literary know within a dilution process. Understanding how these documents mean literature, moves through the institutionalization of learning language process in the country and the construction of instruments that give visibility to the national language. Thus, starting from the selected discursives, seeks to discuss the "fabrication" of such language policies that challenge the subjects teachers in their teaching practices, and examine the relationship of these speeches in the formation of Brazilian subjects, taking up account the ideology embodied in language.

Keywords: 1. Discourse Analysis. 2. History of Ideas Linguistic. 3. Know Literary. 4. Education. 5. Language Policies.

LISTA DE SIGLAS

AD - Análise de Discurso

AIE - Aparelhos Ideológicos do Estado

ARE - Aparelhos Repressores do Estado

DP - Discurso Pedagógico

FD - Formação Discursiva

FI - Formação Ideológica

HIL - História das Ideias Linguísticas

LDB - Lei de Diretrizes Básicas

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	18
3 DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	21
3.1 O quadro teórico e epistemológico da Análise de Discurso.....	21
3.2 A relação discursiva entre sujeito-discurso-escola.....	26
3.3 Identidade: a relação do sujeito com a língua.....	36
3.4 O lugar da interpretação na Análise de Discurso Materialista.....	41
4 A LITERATURA E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO SABER LINGUÍSTICO	44
4.1 O funcionamento do saber literário.....	44
4.2 Considerações sobre a história da constituição da língua nacional e de políticas linguísticas.....	51
4.3 A legitimidade da autoria na produção literária.....	57
4.4 O discurso pedagógico sobre o saber literário.....	60
4.5 O livro didático: um discurso sobre a língua.....	63
4.6 Sentidos <i>sobre</i> a literatura produzida na região: jogo de tensão, de rupturas e deslocamentos.....	65
4.7 Arquivo: memória institucionalizada.....	70
5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS <i>SOBRE</i> O ENSINO DA LITERATURA	74
5.1 Os documentos oficiais e o conceito de arquivo.....	80
5.2 LDB e os sentidos <i>sobre</i> a literatura.....	82
5.3 PCNEM e o ensino <i>sobre</i> a literatura: uma abordagem político-histórica.....	109
5.4 OCEM: institucionalização de sentidos para o ensino literário.....	126
5.5 O Referencial Curricular de Rondônia e os sentidos parafrásticos <i>sobre</i> o ensino literário.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	157

“A literatura, como toda arte, é uma
confissão de que a vida não basta”.

Fernando Pessoa

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar na escola enquanto instituição legitimada pelo Estado e significativa na constituição do sujeito, percebemos a necessidade de refletir sobre a institucionalização dos saberes linguísticos no ensino. Em particular, analisaremos o ensino sobre a literatura, para compreender como esse saber está materializado pelas políticas linguísticas.

Importante pensarmos que o ensino sobre a literatura passa pela perspectiva dos documentos oficiais e pelo processo de disciplinarização desse saber, por isso a relevância de analisar os discursos das políticas de ensino. Tomamos então como *corpus* de pesquisa, as políticas, configurando-as enquanto lugar de observação dos efeitos produzidos pelo batimento entre língua/ensino/Estado. Assim, queremos compreender como se dá o funcionamento ideológico e político produzidos nesses discursos.

É preciso pensar no processo de ensino não como sendo permeado por fronteiras fechadas, mas que apresenta uma relação com outros saberes, o que permite analisar questões discursivas da língua, identificação dos sujeitos alunos, seus posicionamentos perante os discursos e outras contribuições com base na perspectiva pecheutiana. Para isso, faz-se necessário se apoiar em uma teoria interpretativa que tornem visíveis os discursos produzidos no espaço educacional, em que possibilite que os sentidos sejam compreendidos a partir de uma relação com a exterioridade.

Nesta direção, busca-se compreender como os documentos oficiais - revestidos por uma multiplicidade de sentidos - interpretam e significam o ensino de literatura, por meio das práticas pedagógicas e qual a sua implicação na constituição de sujeitos na instituição escolar, levando em consideração, a dimensão histórica presente na materialização do saber literário.

Mobilizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso para compreender o modo de construção dos discursos dos documentos, levando em consideração as condições histórico-políticas de sua produção. E por meio da nossa filiação teórica, empreendemos conceitos fundamentais da AD como: sujeito, linguagem, ideologia, discurso, formação discursiva, interdiscurso e história. Ressaltamos também que, nesta pesquisa, veremos a instituição escolar sob uma

discursividade histórica, considerando suas relações a partir de determinadas condições de produção e os fatos como funcionamentos constitutivamente históricos.

O objeto de estudo da Análise de Discurso é o próprio discurso, que vai além do linguístico, por isso é importante esclarecer o conceito da palavra discurso, que representa sentido de percurso, de movimento. Nesse sentido, nos filiamos em um estudo a partir da constituição discursiva, ou seja, é a compreensão da “língua funcionando para a produção de sentidos” (ORLANDI, 1999, p.17). É sob essa perspectiva teórica que significamos a nossa pesquisa, considerando o discurso a partir da relação entre língua/sujeito/Estado.

Assim, a pesquisa está filiada à perspectiva teórica da Análise de Discurso e à metodologia da História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL). Nesta direção, fundamentamo-nos em teóricos que se inscrevem na teoria da AD, como Michel Pêcheux (1997, 1990, 1991, 2006), Henry (1969), e Eni Puccineli Orlandi (1987, 1988, 1993, 1999, 2001), estes considerados os representantes fundadores da AD na França e no Brasil respectivamente. E quanto à abordagem sobre o processo de escolarização e a constituição de sentidos na instituição escolar, trabalhamos, com Agustini (2003), Bolognini (2007, 2009), Lagazzi (1998, 2010), Payer (2006, 2007), Pfeiffer (2000, 2005, 2011) e Vieira Silva (1998, 2006, 2007)¹.

Elegemos como *corpus* da pesquisa, arquivos de referenciais pedagógicos, que tratam especificamente sobre o ensino da literatura, direcionadas ao ensino médio, constituídos como direcionadores no processo de ensino-aprendizagem: LDB (1996): Lei de Diretrizes Básicas, PCNEM (2000): Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio, OCEM (2006): Orientações Curriculares para o Ensino Médio e Referencial Curricular de Rondônia (2013).

O presente estudo tem como objetivo não simplesmente apontar quais são os discursos existentes sobre o discurso literário, mas propor uma reflexão discursiva sobre o modo de produção de tais discursos presentes nestes materiais e sua relação com o ensino. Entender que a forma como se dá a apresentação dos saberes linguísticos por meio dos referenciais, implica na própria constituição do Estado

¹ É preciso dizer que há outros autores, além dos que foram aqui mencionados. Entretanto, apresentamos aqueles que, de certa forma, foram mais precisos para a construção dessa pesquisa.

brasileiro, e conseqüentemente, na constituição dos sujeitos alunos (especificamente, os rondonienses).

Observando a importância de tais políticas de ensino na constituição dos sujeitos de uma nação, logo percebemos a relevância de se pesquisar sobre as condições de produção dessas políticas, articuladas numa relação entre língua, sujeito e história, compreender as filiações teóricas que legitimam esses discursos e quais os efeitos produzidos por meio dessas relações discursivas. Políticas de ensino que legitimam escolhas e posicionamentos políticos articulados a ideologias, que se repetem, atualizam-se e estabilizam-se na sociedade.

Para compreender a construção de tais discursos, é preciso ir à busca da memória discursiva - que é histórica - para entendermos a formação dos sentidos destes discursos. Essa constituição acontece por meio da linguagem que possibilita a mediação dos sujeitos com o mundo. E é nesse processo discursivo que a ideologia se concretiza, justamente a partir desta relação entre linguagem/pensamento/mundo. É importante lembrar que esta relação citada anteriormente, não se dá de maneira direta, mas atravessada pela ideologia.

Ao estudar os discursos, compreende-se que parte dos sentidos são produzidos de forma inconsciente, uma vez que o sujeito é afetado por várias ideologias, no entanto, este sujeito considera-se o centro de seus dizeres, quando na verdade está sob o efeito do funcionamento ideológico. Assim, a linguagem só faz sentido de fato porque significa pela história. E a nossa perspectiva teórica, a Análise de Discurso, possibilita-nos compreender os sentidos presentes nos discursos.

Quanto ao saber literário, consideramos-o enquanto instrumento linguístico, a partir dos estudos do projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL), que compreende a relação do sujeito com os sentidos. Por meio da metodologia HIL, entendemos a literatura definida como instrumento linguístico que dá visibilidade à língua de um país. Uma definição literária que decorre do processo de constituição da língua no século XIX e que paralelamente se deu a construção dos instrumentos linguísticos. Para Orlandi (2001, p. 8), “instrumentos linguísticos são objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana”. A literatura é considerada enquanto lugar de representação sócio-histórica, significada como um saber linguístico.

Nesse sentido, vemos que o conceito de literatura ganha novos contornos, abordagens diferentes, quando pensadas discursivamente. O texto literário, pensando enquanto um objeto linguístico-histórico, apresenta seus sentidos através do funcionamento do discurso na língua, constituindo-se desta forma. É interessante assim verificar como ocorre o processo de produção dos sentidos dos textos literários a partir de sua relação com as formações discursivas, com as posições do sujeito e da instituição escolar como memória. Acreditamos que analisando o funcionamento discursivo, compreenderemos como se formula esse ensino, que saberes estão em processo nessa formação e que saberes são silenciados.

Uma etapa fundamental em nossa pesquisa é compreender a construção do saber literário que está articulado à formação da língua nacional e também à produção das políticas linguísticas no país, e para entender estes processos discursivos, faz-se necessário recorrer aos estudos da HIL. Importante dizer que a nossa pesquisa contribui com os estudos da história das ideias, pois estamos lidando com a história da construção e institucionalização do saber literário nas políticas de língua.

A princípio, é necessário em nossa pesquisa, apresentar as condições de produção dessa área científica - História das Ideias Linguísticas - pois consiste em uma metodologia que fundamentará nosso trabalho e o seu entendimento enquanto uma área que abarca os conhecimentos sobre a constituição de saberes linguísticos e políticos é importante para que se tenha assim uma compreensão discursiva da pesquisa.

O processo de constituição da área da HIL remonta à década de 1980, marcado pela produção de pesquisas² em torno da constituição da língua nacional, coordenadas pela professora Eni Orlandi. Dentre os projetos produzidos nessa época, temos “Discurso, Significação, Brasilidade”, desenvolvido na Unicamp com os pesquisadores de Análise de Discurso, que se discutia sobre a história da língua portuguesa no Brasil e as demais línguas aqui existentes.

Com nosso projeto, o que visamos desde o início, foi estabelecer e difundir estudos sistemáticos que tocam a questão da história do conhecimento linguístico e da história da língua, articuladamente, explorando novas tecnologias de pesquisa. Visamos conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da

² É importante destacar que este projeto História das Ideias Linguísticas teve diferentes etapas de constituição.

sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui (ORLANDI, 2001. p. 9).

O interesse em construir o projeto História das Ideias Linguísticas no Brasil surgiu após o encontro de Eni Orlandi e S. Auroux, da Universidade de Paris VII. Auroux desenvolvia um amplo projeto internacional sobre a história das teorias (ideias) linguísticas. E Orlandi em parceria com Auroux, deu início à primeira fase com a produção do primeiro projeto “História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional”, e depois passando, para o que chamamos de uma segunda fase que é “Ética e Política de Línguas”. Estudos que aos poucos foram tendo apoio de outras universidades tanto do Brasil quanto da Europa e que motivaram mais duas etapas, com os estudos dos respectivos projetos: “O Controle Político da Representação: Uma História das Ideias” e “Conhecimento e Política de Língua” (GUIMARÃES; ORLANDI, 2006). Formando assim, diferentes fases de produção de conhecimento sobre a história dos estudos linguísticos.

Com os estudos dos projetos da HIL, esta área começou a ganhar dimensão e deu-se início ao processo de institucionalização, o que possibilitou então a ser disciplina nos cursos de graduação e posteriormente de pós-graduação no IEL/Unicamp (FERREIRA, 2009). Vemos aí o funcionamento de sua constituição, um período marcado pela transição de projeto para metodologia de ensino.

Assim, os projetos fazem parte da constituição desta área da HIL, hoje configurada como uma metodologia, em que lida com pesquisas direcionadas à construção do saber metalinguístico e questões que tratam das políticas de ensino de língua, além de estudos sobre a materialização do saber a/sobre a língua.

A pesquisa trata de questões concernentes ao último projeto da HIL (Conhecimento e Política de Língua), direcionado aos estudos sobre as políticas de língua e os sentidos produzidos sobre o ensino da literatura, compreender o modo como essas políticas foram "fabricadas", a identificação das filiações que as fundamentam e sua relação com a sociedade e a história. Desta forma, buscamos entender como é definida a literatura, segundo essas políticas de língua, por meio de uma abordagem discursiva, em que a língua e sua exterioridade trabalham numa relação indissociável.

Importante esclarecer que fizemos uma reflexão sobre a constituição da língua nacional, falamos sobre a história da área da HIL, relativo à primeira fase “Construção

do Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional”. Este estudo sobre a história do saber nacional se atribuiu ao fato de estarmos lidando com as condições de institucionalização do saber literário, e que para tal compreensão requer estudos sobre a construção da língua nacional articulado ao saber literário. Porém, nosso objeto de estudo é tratar especificamente dos documentos oficiais, enquanto instrumentos linguísticos, e de sua relação com o ensino literário, ou seja, tratar das políticas de língua e o ensino literário, compreender como se dá a institucionalização desse saber literário.

Assim, vemos a necessidade de apresentar a história que essa área (HIL) construiu, para compreendermos as condições de produção do saber literário, para então dar início à análise dos discursos das políticas de língua e sua relação com o saber literário. Desta forma, nossa pesquisa está inscrita/situada na última fase “Conhecimento e Política de Língua”.

Desta forma, a nossa pesquisa está fundamentada nos estudos da AD e HIL, que se constituem como ciências que articulam a historicidade com os sentidos produzidos. Apresentam uma forma particular de análise, que leva em consideração toda uma conjuntura histórico-político-ideológica.

E para compreender a perspectiva teórica adotada, é preciso discorrer sobre o modo de análise a que estamos filiados, entender essa prática discursiva, ou seja, tomar como princípio a própria posição do analista de discurso, que consiste em uma instância necessária, pois se compreende que o processo discursivo não se apresenta de forma mecânica (automática), reduzido à mera transmissão de informação, mas parte do pressuposto de que o discurso se caracteriza pelos sentidos formados a partir dos sujeitos que se relacionam. E para isto, o analista precisa empreender um gesto interpretativo que desconstrua as evidências do discurso, que não se prenda às evidências, mas que busque a compreensão dos efeitos produzidos por meio de tais sentidos impressos. Pêcheux diz em *Discurso: Estrutura e acontecimento* (1991, p.53) que “toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso”.

A formulação das perguntas dessa pesquisa deu-se a partir das inquietações percebidas em práticas docentes, em Rondônia, o que foi possível notar o desinteresse dos alunos quando se trata do ensino da literatura, a demonstração de

ideias preconcebidas, atreladas, muitas vezes, a discursos memoriáveis sobre o conceito desta disciplina.

A Literatura é configurada como processo discursivo histórico, que apresenta as relações entre o sujeito e os sentidos, o funcionamento que nela ocorre, de maneira que vai configurando a memória discursiva. Para a instituição escolar, a literatura é vista de maneira geral como uma mera expressão artística, atrelada a estudos historiográficos, vinculada a um discurso tradicionalista, além de haver uma defesa de obras canônicas na escola. Daí, a importância de se questionar o sentido/problematizar sobre o ensino da literatura, uma vez que esse saber literário passa a ser encarado como um discurso, uma forma de representação/materialização de sentidos.

Quando começamos a formular as hipóteses iniciais dessa pesquisa, destacava-se a necessidade de dar visibilidade aos escritores da nossa região, como forma de expandir conhecimentos culturais e identitários da nossa região, que muitas vezes são desconhecidos pelos nossos alunos (e pela sociedade).

Essa era a nossa hipótese inicial de quando começamos a formular esse trabalho, inscrita em um discurso regionalista, mas que ao longo de nossa pesquisa, por meio das leituras, essa hipótese foi abandonada e nos tornamos críticos em relação a ela (essa hipótese). Foi preciso ocorrer um deslocamento do discurso regionalista/cultural, descolar das evidências produzidas por esses documentos, sair do lugar do empírico. Uma tarefa difícil, mas necessária para empreender a posição de analista de discurso, e desta forma, desconstruir as evidências dos discursos. Nessa direção, a constituição dessa posição permitiu que houvesse a ruptura com esse discurso regionalista. Assim, os discursos passaram a ser compreendidos materialmente, a partir do lugar em que está inscrito.

Quando apresentamos nosso projeto de pesquisa junto a esse programa de Mestrado em Letras, nossa questão estava pautada principalmente em defender a existência de uma literatura produzida na região e que devia valorizar essas produções literárias locais. No entanto essa proposta foi se mostrando impossível de se levar adiante frente ao pressuposto teórico-metodológico da Análise de Discurso que busca compreender o processo de produção dos sentidos, ou seja, esta teoria procura compreender os processos discursivos, observando sob qual funcionamento ideológico o discurso se desenvolve. Daí a necessidade de uma “mexida” em nossa questão inicial e reformulá-la em outros termos, pois entendemos que a própria teoria

a que nos filiamos nos leva a certas perguntas e não outras acerca de nosso objeto de estudo, o que acabou por determinar o rumo que tomaria a presente pesquisa.

Em nossa pesquisa não estamos tratando da literatura a partir de uma perspectiva cultural/regionalista e nem defendendo a existência de tal literatura. Estamos discutindo sobre a questão política do ensino, analisando os sentidos que estão materializados nesses documentos políticos sobre o ensino literário.

No momento inicial de formulação das perguntas desta pesquisa, eu estava inscrita em outra posição, e que por meio dos estudos desenvolvidos em AD, a minha posição se deslocou e isso teve como resultado outra compreensão sobre essas perguntas iniciais. Assim, por meio da posição teórica de analista houve um deslocamento da minha compreensão quanto à literatura produzida na região, para uma compreensão política sobre essa questão. Desta forma, por meio da perspectiva da HIL, passamos a pensar na literatura enquanto instrumento linguístico e como se dá o processo de escolarização desse conhecimento, levando em consideração a construção da língua e de seus instrumentos.

A pesquisa apresenta no primeiro momento, a exposição de como se constituiu o *corpus* desta análise, os recortes a serem analisados, bem como a metodologia a que nos filiamos nesta pesquisa.

O segundo capítulo trata das noções teóricas da AD, em que elencamos algumas conceituações que consideramos importantes dentro da pesquisa. Temos a explanação sobre a relação entre sujeito, discurso e ideologia, o conceito de identidade e o lugar da interpretação na perspectiva da Análise de Discurso. Assim, em nosso estudo, os referenciais curriculares nacionais serão analisados a luz desta perspectiva teórica.

O terceiro capítulo tece considerações sobre a HIL e a Literatura, levando em consideração a relação entre língua e literatura, especificamente, no século XIX. Os chamados saberes linguísticos - gramática, dicionário e literatura - fazem parte da construção de uma língua nacional e da identidade dos sujeitos (cidadãos) do Estado, que juntos trabalham o processo de construção da unidade linguística de um país. Assim, a literatura faz parte constitutivamente de um processo histórico e não deve ser vista como simples documentos históricos. A literatura é a representação/materialização de uma língua, atrelada à historicidade e a determinações ideológicas.

O quarto capítulo descreve a análise dos referenciais curriculares pedagógicos sobre o discurso do ensino da literatura na prática escolar. Foram analisados os discursos de vários arquivos, sendo que o *corpus* foi dividido em quatro partes, tratando, respectivamente, de cada documento oficial, LDB (1996), PCNEM (2000), OCEM (2006) e o Referencial Curricular de Rondônia (2013), sendo sua escolha atribuída a sua relevância nas práticas de ensino. Desta forma, por meio das análises dos recortes mais condizentes com a proposta da pesquisa, é que possibilitamos dar visibilidade ao funcionamento ideológico político presente nesses discursos.

E nas considerações finais, apresentamos a reflexão sobre as contribuições da análise discursiva empreendida, levando-se em consideração as condições em que o ensino de literatura acontece baseado nos discursos dos documentos oficiais configurados enquanto parte das políticas públicas educacionais.

2 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O processo de investigação desta pesquisa deu-se a partir de pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux e Eni Orlandi e também articulado à área da História das Ideias Linguísticas.

Ao definir o *corpus* da pesquisa, o objetivo era trabalhar com a análise de entrevistas (realizadas com os professores e alunos), mas as entrevistas se mostraram difíceis do ponto de vista dos estudos discursivos para com o propósito da nossa pesquisa. E por esta razão, optamos por trabalhar com os recortes de referenciais pedagógicos³.

Desta forma, a pesquisa foi realizada a partir da análise dos referenciais utilizados na prática pedagógica: LDB, PCNEM, OCEM e o Referencial Curricular de Rondônia⁴. O estudo teve como objetivo verificar os discursos presentes nestes referenciais em relação ao ensino sobre a literatura⁵, por meio da realização dos gestos de interpretação, que por sua vez não são considerados únicos, acabados, pois sempre é possível a identificação de novos sentidos.

A princípio, foi preciso realizar uma análise documental desses referenciais, norteadores do currículo do ensino médio, focalizando as orientações para o ensino sobre a literatura. A partir do contato com os referenciais pedagógicos, interessou-nos identificar as imagens constituídas a respeito do ensino sobre a literatura, apresentando o interdiscurso, as formações discursivas (e seus efeitos de sentidos) e as condições de institucionalização desse saber linguístico.

Considerando nossa perspectiva teórica, a Análise de Discurso e a HIL, temos como tarefa compreender os discursos sobre o ensino da literatura, a partir dos

³ Em especial, agradecemos as contribuições do professor Dr. José Simão da Silva Sobrinho, a respeito da escolha do *corpus* da referida pesquisa.

⁴ Inicialmente, temos a dizer que estas políticas de ensino apresentam especificidades que as distinguem quanto as suas finalidades e aos seus funcionamentos, sendo que a LDB é configurada pela sua textualidade jurídica, com um caráter oficial (de legislar), com a autonomia de regulamentar a educação no país. Enquanto que os PCNEM têm uma discursividade norteadora, com a apresentação de preceitos pedagógicos para direcionar o ensino dos conteúdos escolares. Já as OCEM têm a finalidade de subsidiar, orientar o planejamento do professor, apresentando uma textualidade crítica quanto ao ensino literário. E o Referencial Curricular de Rondônia, configurado como uma proposta de referência para a elaboração dos planejamentos no estado de Rondônia. Mencionaremos mais sobre as atribuições de cada política de ensino no decorrer das análises.

⁵ Importante pensar sobre o conceito de literatura a partir da perspectiva discursiva e dos estudos da área da HIL, por meio de suas condições político-históricas, levando em consideração o processo de disciplinarização.

recortes selecionados, tendo como base as condições históricas e políticas da produção desses discursos.

Importante ressaltar que a língua não é configurada somente como instrumento de comunicação, mas sim a incorporação de significados que ganham sentido em contato com a história, a materialização da relação língua a sua exterioridade. Para Orlandi (1999, p. 32), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”.

Compreender o funcionamento do processo discursivo é entender como se dá a constituição do espaço discursivo, os dizeres silenciados, o jogo do não dito e o já-dito sobre o sujeito aluno, o processo de institucionalização do saber literário, sem desconsiderar a língua enquanto objeto político.

Consideramos assim, que o gesto de interpretação da AD, possibilita a compreensão das imagens que estão funcionando nesses recortes, discursos que são afetados pelas ideologias e pelas memórias discursivas. Temos por base a conceituação apresentada por Orlandi (1996a, p. 17) em que destaca que “a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc”.

Assim, devemos compreender os recortes das políticas de ensino a partir das condições de produção dessas textualidades, pois como vimos os sentidos não estão prontos, eles são delineados numa relação histórica, que por sua vez, constitui os sujeitos.

Dessa maneira, o sujeito é formado a partir da relação com o outro, pelo processo de alteridade, pois o eu e o outro são inseparáveis, um constitui o outro e a linguagem é que possibilita esta prática discursiva.

Nesta relação entre sujeito e língua, temos a instituição, que segundo Pfeiffer (2000, p.20), propicia condições para que o aluno assuma a posição de sujeito de sua linguagem, deixando de ser um embrião, embora a escola não confira a esse aluno, a posição de autoria em seus textos. Assim, “o sujeito escolar é antes de tudo um sujeito de linguagem”, que é inscrito em diferentes formações discursivas, mobilizado, assim ideologicamente.

Nesse processo de ensino da língua, temos a autorização de determinados dizeres que circulam na escola, o que promove a interdição de diferentes sentidos. São as políticas de língua reguladas pelo Estado que legitimam o funcionamento de

certos sentidos, por meio de um discurso autoritário. Esses sentidos promovem a homogeneização dos sujeitos alunos, por meio de um discurso favorável à diversidade, ao diferente, pois como diz Pfeiffer (2004, p.37) “heterogeneiza-se para homogeneizar”. E esse é um dos apontamentos que iremos discutir em nossa pesquisa.

Para compreender a relação entre a AD e a Literatura, é preciso entender as condições de produção da constituição do discurso literário. E, para tanto, tomamos como direcionamento (hipótese) a seguinte afirmação: “a história de uma disciplina tem sua origem, de um lado, na história das idéias; de outro lado, na história das instituições, que ajudaram a constituí-la” (SCHERER & BRUM DE PAULA, 2002, p. 125).

Nesta pesquisa, trataremos assim das condições de produção dos discursos sobre o ensino da literatura, a partir dos recortes selecionados dos referenciais curriculares. Compreender ainda a posição dos sujeitos envolvidos na constituição destes sentidos e a sua inscrição em determinadas formações discursivas, entender os dizeres ditos e não-ditos (silenciados) por meio do funcionamento da relação entre sujeito e história.

Portanto, com base no objeto discursivo (os discursos dos referenciais curriculares de ensino) e as condições de produção desses discursos e interdiscursos, alcançou-se o lugar da interpretação, ou seja, a compreensão do contato da língua com a historicidade, inscrita pelo inconsciente. Desta forma, compreende-se o funcionamento da língua e a constituição histórica dos sentidos e do sujeito na relação com o simbólico.

3 DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Antes de nos determos à análise dos recortes, que constituem o nosso *corpus* de análise, é preciso, nesta seção inicial, discutir sobre o nosso referencial teórico, a Análise de Discurso (AD), de linha francesa e também brasileira, ligado à metodologia da História das Ideias Linguísticas (HIL), com a apresentação de conceitos significados por esta teoria: o processo de constituição do sujeito, o funcionamento do discurso e sua relação inseparável com a ideologia, a compreensão de como a língua e a história estão inscritas nessa relação, a formação da identidade do sujeito discursivo, bem como a filiação da instituição escolar em determinadas formações discursivas. Vemos assim que teoria e prática se constituem ao mesmo tempo na AD.

Para tanto, nesta seção, nos deteremos não só no quadro teórico e epistemológico da Análise de Discurso, como também em teóricos que tratam do ensino no Brasil, a partir da filiação da AD.

3.1 O quadro teórico e epistemológico da Análise de Discurso

A Análise de Discurso de linha francesa (AD) foi constituída na década de 60, empreendida pelo seu principal fundador, Michel Pêcheux. Tem o discurso como objeto de estudo e seus fundamentos teóricos firmados no campo do Materialismo Histórico, na Linguística e na Teoria do Discurso.

Conforme Pêcheux e Fuchs (1997b, p.163-164), a Análise de Discurso resulta da:

[...] articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. A lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. [...] estas três regiões do conhecimento são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

As áreas de conhecimento referidas estão intrinsicamente ligadas ao processo discursivo. Essas áreas fundamentam os princípios teóricos da AD e a articulação desses saberes vão além de suas fronteiras, produz assim um recorte de disciplinas,

formulando um novo objeto: o discurso. A AD apresenta assim uma releitura destas três regiões que são constitutivas da base desta teoria discursiva.

O Materialismo Histórico, com base em Karl Marx, refere-se às relações de produção na luta de classes. Dessa forma, é que Althusser propõe uma releitura de Marx, releitura esta em que suas teses são encontradas/formuladas nos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Pêcheux (1975, p. 32) afirma que o objetivo dessa primeira região é “desenvolver as consequências de uma posição materialista – no elemento de uma teoria marxista-leninista da ideologia e das ideologias – com respeito ao que chamamos processos discursivos”. Percebemos, assim, que a relação entre ideologia e história se dá por meio do materialismo histórico que incita o surgimento de conceitos discursivos, como, por exemplo, o sentido de sujeito interpelado (assujeitado ideologicamente e interpelação ideológica).

Outra base da constituição da AD é a Linguística. Essa área, segundo os estudos de Saussure, defende a língua como estrutura (sistema) e que tem por objeto a própria língua. A Linguística entende a língua como objeto autônomo, funcionando nela e por ela mesma. Para a Análise de Discurso, a língua é relativamente autônoma, pois ela está relacionada com a exterioridade. Pêcheux considera a língua como base para a realização dos processos discursivos.

E a terceira área é a Teoria do Discurso, considerada a teoria da determinação histórica, que leva em conta os processos semânticos determinados pelas condições históricas. O sujeito interpelado ideologicamente é afetado por estas determinações históricas, o que estabiliza o que pode e o que não pode ser dito. A respeito dessa terceira área que fundamenta a Análise de Discurso, Indursky (1992, p.30), diz que é essa área “que irá produzir o corpo teórico necessário para que a AD possa se instaurar e operar sobre esse objeto heterogêneo que é o discurso”.

E o objeto de pesquisa (o discurso) é visto a partir desta perspectiva sócio-histórica, o que segundo Pêcheux, implica em compreender o funcionamento discursivo por meio da Teoria do Discurso. Assim, esta terceira região é definida como a “construção de meios de análise lingüística e discursiva e supõe uma reflexão sobre aquilo que opera na e sob a gramática, na margem discursiva da língua” (PÊCHEUX apud INDURSKY, 1992, p. 7).

Importante mencionar que essas três regiões - Materialismo Histórico, Linguística e Teoria do Discurso - forneceram a base para a constituição da teoria da

Análise de Discurso. Regiões estas que juntas, fundamentaram a criação teórico-metodológica de uma área: a Análise de Discurso.

É relevante destacar que essas três regiões são atravessadas por uma teoria da subjetividade, configurada enquanto natureza psicanalítica, porém esta não pode ser considerada uma quarta região constitutiva (ORLANDI, 1999). A psicanálise faz alusão ao inconsciente estruturado na forma da linguagem a partir das pesquisas de Lacan. Já para Pêcheux, ideologia e inconsciente aparecem interligados na formação do sujeito, revestidos materialmente por meio da linguagem.

Diante dessas considerações, Orlandi analisa as três regiões da seguinte forma:

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento – Psicanálise, Lingüística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 1999, p.20).

Podemos dizer, assim, que conforme a autora, a Análise de Discurso pode ser vista como uma disciplina de entremeio, em que sua constituição se dá a partir das ciências humanas, mas sendo crítica a elas. Para a AD, é importante o discurso do sujeito que é afetado pela história, e que constitui as condições de produção do discurso.

Michel Pêcheux (1938-1983) foi um intelectual francês que se dedicou à área filosófica junto com o Louis Althusser na École Normale Supérieure, na França, no período de 1959-1963 (MALDIDIER, 2003). Fundador da Teoria da Análise de Discurso de linha francesa (a AD materialista) que toma o discurso como seu objeto próprio, Pêcheux via a necessidade da construção de um referencial teórico e metodológico, capaz de permitir a compreensão dos diferentes estudos (teóricos), o que acabou ocasionando a ruptura da tradição de práticas teórico-analíticas, possibilitando assim a constituição de uma nova região de conhecimento. Porém vale ressaltar que esta teoria não está acabada/pronta e sim em constantes reformulações. Suas principais obras são: Por uma análise automática do discurso (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux); Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio e O Discurso: estrutura ou acontecimento, entre muitas outras.

Nesse sentido, é preciso esboçar os sentidos históricos pelas quais passou a Escola Francesa de Análise de Discurso e traçar o percurso antes de adentrarmos aos três períodos de formação da AD.

Segundo Maldidier (2003), esse campo teórico do saber constituiu-se em um momento de mobilização de crise, em maio de 1968, em que estudantes manifestavam-se nas universidades francesas de Nanterre e Sorbonne contra a rigidez do sistema educacional. O movimento ganhou mais força quando a classe trabalhadora aderiu às greves operárias por melhores condições trabalhistas. No mesmo período, havia também uma grande crise teórica marcada por uma superação dos paradigmas do estruturalismo francês em que se destacavam/despontavam teóricos como: J. Lacan, R. Barthes, L. Althusser, C. Lévi-Strauss, entre outros (MALDIDIER, 2003).

A linguística, a partir dos anos 60, preocupava-se com a análise de um objeto, “além da frase em si”, num nível situado fora do polo da dicotomia saussuriana, privilegiando a “linguística do discurso”. Embora a linguística seja uma das bases teóricas da Análise de Discurso, realçamos que a teoria da AD é crítica à linguística.

E é nesse marco inicial de estudos da Análise de Discurso que surgem os primeiros artigos do linguista Jean Dubois e Michel Pêcheux. Este publica o artigo intitulado “Analyse automatique du discours”, considerada a obra inicial que instaura a teoria da AD (MALDIDIER, 2003).

Neste momento de constituição da AD, o grupo de Michel Pêcheux a partir de suas pesquisas realizadas no Laboratório de Psicologia Social do CNRS – junto à Universidade de Paris VII - vai formando relações/diálogos com os intelectuais daquele período: L. Althusser, M. Foucault, J. Lacan. Desta forma, a constituição da AD se dá numa conjuntura política concomitante às reflexões desenvolvidas por esses teóricos, nas ciências humanas e sociais. Assim, a AD é compreendida por estabelecer relações com outros saberes (MALDIDIER, 2003).

Era pensando essas três regiões do conhecimento, colocando questões delas para elas mesmas, que ele ia estabelecendo um novo território de conhecimento da linguagem, da história (e do sentido), do sujeito. Sem esquecer que, para deslocar-se nesse novo território, e tendo o discurso, como objeto, era preciso re-pensar a questão da ideologia, passando pela linguagem (MALDIDIER, 2003, p. 11).

Pêcheux dá início à materialização do seu discurso a partir do interesse pela epistemologia e pela historicidade das ciências, com base nas teorias de Bachelard e

Canguilhem. "Pêcheux objetivava, ao desenvolver a análise automática do discurso, fornecer às ciências sociais um instrumento científico de que elas tinham necessidade" (PÊCHEUX apud HENRY, 1969, p.15).

Aos poucos, a AD configura-se, fundamentando-se em uma tendência de abordagem linguística, marcada por discussões sobre o funcionamento da ideologia. Ela (a ideologia) "deixa de ser concebida como o era na filosofia ou nas ciências sociais para adquirir um novo sentido, [...] não se parte dos sentidos produzidos, observa-se o modo de produção de sentidos e da constituição dos sujeitos" (MALDIDIER, 2003, p. 12). Assim, como elemento discursivo entre o sujeito e a sua realidade, a linguagem passa a ser vista como lugar de confronto ideológico, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.

Nesse sentido, a AD propõe assim uma teorização sobre a relação do discurso com a história materialmente ligados na produção de sentidos. Um dispositivo analítico capaz de interpretar a construção dos sentidos dos discursos a partir da linha teórica de Pêcheux.

Toda essa conjuntura inicial possibilitou o surgimento da primeira época da AD (AD 01) que compreende os períodos de 1969 a 1975, em que se publica o artigo de Pêcheux, "Analyse automatique du discours", voltado para a relação que se estabelece com L. Althusser, acerca do termo ideologia (MALDIDIER, 2003). Uma fase histórica em que descreve a maquinaria discursivo-estrutural, produtor de sentidos sob a espécie de paráfrase, sendo os sujeitos assujeitados a essas "máquinas" discursivas, atravessados pelas ideologias e pelo inconsciente.

Pêcheux (1997b, p.311) diz que "os sujeitos acreditam que 'utilizam' seus discursos quando na verdade são seus 'servos' assujeitados, seus suportes". Uma ilusão de que os sujeitos são origens de seus próprios discursos quando na verdade são determinados por aquilo que já foi dito.

Na segunda fase (AD 02) entre 1975 a 1980, temos a obra "Les vérités de la palice" de Pêcheux e o artigo "A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas" de Catherine Fuchs. Momento relevante em virtude dos inúmeros questionamentos que foram surgindo dentro da própria teoria.

E a terceira fase (AD 03) diz respeito aos períodos entre 1980 e 1983, entretanto para alguns estudiosos se estende até hoje. É marcada pela adesão da releitura de alguns conceitos defendidos na época, caracteriza-se, sobretudo pela desconstrução das maquinarias discursivas, pois se notou a não neutralidade da

sintaxe. Além da incorporação do conceito de heterogeneidade constitutiva, em que o discurso passa a ser considerado pelas formações discursivas que o interpelam, recusando o conceito de discurso homogêneo, acenando assim para uma “nova análise de discurso” (PÊCHEUX, 1990).

É preciso entender que essas três fases apresentadas sobre a constituição teórica da Análise de Discurso não são fases lineares, determinadas historiograficamente. Não é a indicação de uma teoria dividida em segmentos, considerada um processo acabado, mas que está em constante reconstrução/movimento, com o funcionamento de retomadas, rupturas e ressignificações.

É preciso esclarecer que Análise de Discurso: três épocas não se trata de um texto “acabado” como os demais, mas de um esboço, de anotações que Pêcheux fazia sobre suas reflexões e que pontuam aspectos importantes dos diferentes momentos que constituem o campo teórico da Análise de Discurso (ORLANDI, 2001, p. 16).

A partir das considerações elencadas, consideramos que a AD compreende uma teoria discursiva da linguagem, saber este que problematiza as várias manifestações da linguagem em seu caráter materialista. Apresentamos assim, o campo de conhecimento em que nos coloca em contato mais estreito com a linguagem, eis aí o estado de reflexão linguístico/histórico, ao qual denominamos Análise de Discurso.

3.2 A relação discursiva entre sujeito-discurso-escola

A Análise de Discurso é uma teoria em que a linguagem é tomada em relação à sua exterioridade, para que se compreenda seu funcionamento⁶. Desta perspectiva, o trabalho desta disciplina está voltado justamente a este entremeio, expondo que não há separação entre linguagem e exterioridade (o discurso), pois como afirma Orlandi (1998, p. 16) “o discurso (efeito de sentidos entre interlocutores) é ideologicamente marcado, logo regulável, submetido à história”. Nessa relação (da linguagem e sua

⁶ Ferreira (1998, p. 203), menciona que o “objeto da AD vai considerar o funcionamento linguístico (enquanto ordem interna) e as condições de produção em que ele se realiza (enquanto exterioridade)”.

exterioridade), a AD realiza o recorte da concepção de ideologia, em que não separa linguagem e sociedade na história.

E na sociedade temos o indivíduo que assume a forma-sujeito, em suas práticas discursivas/sociais, pois como afirma Althusser (1978) apud Pêcheux (2009, p.150) “todo indivíduo, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma sujeito”. Assim, olhando a escola pela perspectiva da AD, a linguagem norteia a relação entre os sujeitos da escola e o processo de ensino. Esses sujeitos, segundo Vieira (2007), são interpelados pelos sentidos que circulam neste espaço e são afetados pelo processo de assujeitamento. O sujeito afetado pela instituição escolar, ao se tornar letrado produz sentidos em seu entorno.

Nesse sentido, a escola é entendida como uma instituição que compreende a relação discursiva entre aluno/língua/saber linguístico.

A Escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos interesses e necessidades materiais de diferentes grupos sociais (VIEIRA, 2007, p 148).

A apropriação dos sentidos é uma questão central nesse processo discursivo, uma vez que irá mostrar como se constituem os sujeitos permeados pelo discurso pedagógico, como se dá a construção dos sentidos através do processo de ensino e da relação com o outro, sua relação com a linguagem e os processos textuais na instituição escolar.

De acordo com Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009), dentro desse processo de escolarização, temos o funcionamento de duas posições-sujeito: o sujeito professor e o sujeito aluno. Estes indivíduos são interpelados pelo discurso pedagógico que se apresenta como próprio da instituição escolar, para garantir a estabilidade do ambiente de ensino.

Para a sociedade, a escola é vista como neutra, com o papel de apenas transmitir o conhecimento, sem assumir posições ideológicas, porém o discurso pedagógico (DP), segundo Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009) é caracterizado pela relação do sujeito com a língua, sendo este sujeito interpelado por filiações histórico-ideológicas.

Para a AD, a escola está deslocada: enquanto para grande parte dos profissionais ela tem o papel de ensinar, para profissionais comprometidos com a AD, antes de mais nada, ela forma sujeitos pelo seu discurso. [...] a

tarefa do professor é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 43-44).

Ao falar, ao significar, eu me significo, pois sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (ORLANDI, 2004). É através desta relação que a AD toma a linguagem como prática discursiva, sentidos que transformam, e não vista apenas como instrumento de comunicação. A linguagem só significa porque é constituída por aspectos histórico-político-ideológicos. O sujeito não é subjetivo, pois não existe subjetividade inerente, tão pouco estamos falando de um sujeito da ordem do individual, da psicologia, os sujeito para significar tem de estar na linguagem e, portanto, assujeitado desde sempre à ideologia, pois como afirma Indursky (2006, p. 69), “os interlocutores da análise do discurso são sujeitos historicamente determinados, em outras palavras, interpelados pela ideologia”.

Da perspectiva da AD, sujeito e sentido não são tratados como já existentes. Eles só ganham significância pelo efeito ideológico, e é neste universo semântico-discursivo que se busca compreender como esses sentidos são construídos na discursividade (a ordem destes discursos) e não a sua organização abstrata.

Para Orlandi (2007, p. 39), segundo a noção de relações de força “podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Assim, se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno”.

Nesse sentido, o analista explora os gestos de interpretação do sujeito (sua posição), na determinação da história, tomando o discurso como efeito de sentidos entre os interlocutores (PÊCHEUX, 1990). O sujeito se inscreve em uma formação discursiva para que as suas palavras tenham sentido e ele se reconhece nos sentidos que produz, pois como diz Silva (1998, p.25) em sua tese de doutorado “o lugar do aluno e do professor - as suas posições enunciativas - já estão marcadas historicamente”.

Essa constituição de sentidos se dá fora do nosso alcance direto, ou seja, ela ocorre por meio de uma relação com o interdiscurso. Este é considerado uma história que não se situa, passa pela opacidade, pelo corpo da linguagem e que para a AD é chamada de materialidade discursiva. Contemplar esse movimento da interpretação

caracteriza a posição do analista, que não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto (PÊCHEUX, 1990), buscando compreender como um objeto simbólico produz sentidos.

Para Pêcheux (1988), esse funcionamento discursivo demonstra que a própria língua não compreende todos os sentidos possíveis, pois há uma incompletude própria da língua que expõe suas falhas e deslizamentos (registros de resistência que atingem a regularidade do sistema da língua, com a manifestação de lapsos, ambiguidades e mal-entendidos) na construção dos sentidos.

O que nos permite dizer que não estamos livres das opacidades da linguagem, uma vez que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos”, e é meio a esta tensão entre o real e o simbólico que surgem os sentidos (ORLANDI, 1999, p. 9).

Diante das distintas maneiras já existentes de estudar a língua, a AD se constitui de uma forma particular, com princípios e procedimentos próprios que não se limitam a analisar o *corpus* em si, ou seja, a língua nela mesma⁷, mas compreende suas condições de produção, considerando o aspecto histórico-ideológico de quem enuncia. Trata-se, especificamente, do seu objeto de pesquisa, o discurso (sentido da língua em funcionamento), que se constitui pela relação sujeito/língua/sentidos.

Na prática escolar, o sujeito aluno ao entrar em contato com a leitura e a escrita, exerce práticas discursivas entre autor-texto-leitor. Assim, compreendemos que precisamos analisar o processo de ensino da leitura numa perspectiva discursiva, em que o professor e o aluno sejam vistos como posições-sujeito “na relação com o trabalho de leitura no contexto escolar” (SILVA, 2006, p.31). Ao entrar em contato com textos se estabelece elo com manifestações pertencentes a outros momentos históricos, reconhecendo nesse processo interdiscursos, “efeito de sentido entre interlocutores” (ORLANDI, 1986, p. 115), que é atravessado por uma multiplicidade de sentidos.

Esta heterogeneidade discursiva apresenta a multiplicidade de sentidos no plano social que se encontra no processo de construção da subjetividade do sujeito falante. O discurso conduz a presença de outros sentidos, transporta as palavras do Outro, ancoradas a saberes estabelecidos, provenientes de outros sentidos que já circulam.

⁷ O analista não empreende uma análise linguística, mas uma análise linguístico-histórica (discursiva).

E no processo de escolarização, temos o funcionamento do discurso pedagógico (DP), que conforme Furlan e Megid (2009, p. 12), esse discurso:

[...] está sempre sujeito à língua e, portanto, também a uma história e a uma ideologia, não podemos pensar o professor como uma posição neutra. Nos enunciados que circulam na escola, há sempre filiações histórico-ideológicas que são feitas para que os efeitos de sentido possam ser produzidos.

O sujeito aluno ao adentrar no colegiado é interpelado por esse discurso pedagógico (DP)⁸ que compreende os elementos que permeiam o espaço escolar (escrita, leitura, autor, professor). O discurso pedagógico não é considerado neutro, pois existem determinações que ocorrem a partir de relações histórico-ideológicas que o constituem (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009).

Segundo Orlandi (2002), os efeitos da ideologia se apresentam como naturais e únicas quando, na verdade é resultado de posicionamentos ideológicos impressos com base num determinado contexto sócio histórico.

Entende-se assim que o discurso é considerado o lugar de contato entre língua e ideologia, não mero conjunto de frases. Uma forma discursiva, heterogênea em que inclui espaços sociais em sua constituição. As palavras por si só não carregam significados únicos e isolados, adquirem sentidos através da relação com aquilo que já aconteceu, o que faz com que as palavras incorporem significados de acordo com os atravessamentos de vários sentidos em um discurso (ORLANDI, 2002).

A língua aqui é compreendida não como um fenômeno estrutural, também não é instrumento de comunicação, neutro, mas numa instância discursiva, que a compreende pelo seu funcionamento a partir das condições de produção possíveis em um dado momento histórico. Ela funciona ideologicamente e suas formas são investidas nesse funcionamento, considerada o lugar de realizações dos processos discursivos (ORLANDI, 1999).

A Análise de Discurso possibilita a compreensão dessa relação entre a linguagem e sua exterioridade, pois como diz M. Pêcheux (1975), o sujeito é interpelado pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. É tanto que a concepção de discurso depende

⁸ O DP aparece como discurso do poder [...] O discurso que cria a noção de erro [...]. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que A ensina B = A influencia B (ORLANDI, 1996a, p.17).

da reflexão sobre o conceito de sujeito e, conseqüentemente, de ideologia e da conjuntura política de uma determinada época. Noções estas que constituem as condições de produção de um discurso.

Dessa forma, conforme Orlandi (1999, p. 46), o sujeito, por meio da língua, produz significados, marcados pela ideologia, “colocando o homem em relação imaginária com suas condições materiais de existência [...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”⁹.

A interpretação compreende as condições de produção, conceituada por Pêcheux (1969), em que analisa os sujeitos e seus discursos como lugar de representação da formação social. Nessa relação entre esses lugares discursivos há uma série de formações ideológicas que designam a posição que os interlocutores atribuem a si mesmo e ao outro.

E para compreendermos estas formações discursivas, precisamos nos ater as condições de produção desses discursos, que segundo Orlandi (1999), essas condições são constituídas pelos sujeitos, pela situação e pelo modo como a memória funciona. Pêcheux (2007, p. 52) explica que a memória é entendida como a “estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização”. Assim, podemos considerar as condições de produção, como as circunstâncias da enunciação, relacionadas aos determinantes sócio-históricos e ideológicos.

Nesse sentido, os vestígios deixados nestas condições de produção se tornam material de estudo que são relacionados com o sujeito que está inscrito em condições sócio-históricas específicas. O fato é que o já-dito e o que se diz estão inter-relacionados. Não existe discurso de origem absoluta. Os discursos não são considerados propriedades nossas, embora os sentidos nos habitam, uma vez que eles (os discursos) apresentam uma estreita ligação com a história.

Nesse processo de constituição discursiva, precisamos compreender dois conceitos relevantes: o interdiscurso e o intradiscurso. O primeiro conceito (interdiscurso) faz alusão aos dizeres já-ditos e já esquecidos, relações discursivas

⁹ Pêcheux (1988, p. 160) afirma que o sentido “não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”.

que se apresentam no momento do reconhecimento da ideologia, pelo próprio sentido que ela carrega, ou seja, algo que já foi dito em um momento particular e que agora faz sentido como significações experimentadas (PÊCHEUX, 1975). Através das necessidades enunciativas, o sujeito escolhe a sequência do discurso na ilusão de autonomia sobre seu próprio discurso, quando na verdade ele seleciona de forma parafraseada o discurso. Todo discurso remete a uma memória, o que significa dizer que, da mesma forma que todo discurso repete, também pode se deslocar. E o segundo elemento (intradiscurso), refere-se aos dizeres que são ditos naquele dado momento. Os discursos são interligados ao longo do tempo, num processo em curso, sem que o sujeito se dê conta desta relação histórica (PÊCHEUX, 1975).

Não há discursos fechados em si mesmos, mas discursos que são constituídos de outras perspectivas de leitura (pontos de vista), que foram realizadas em outros momentos histórico-político-sociais, uma vez que os sentidos acompanham o percurso da história, suas rupturas e desdobramentos. E como um processo discursivo devem-se considerar os fatores ideológicos e sociais do momento de sua produção, ele pode ser recortado, servindo de base para posteriormente serem analisados.

Nessa direção, tomamos o conceito de ideologia que perpassa pelas teorias de grandes pensadores como Marx que caracteriza a ideologia como instrumento de dominação de classe, uma vez que as classes dominantes passam a serem ideias de todos.

Temos Althusser, que em *Aparelhos Ideológicos do Estado*¹⁰ (1985), desenvolveu a ideia marxista ao dizer que para a manutenção da dominação do poder, a classe dominante gera mecanismos de reprodução das condições políticas de exploração. E ressalta que o papel do Estado, é através de seus Aparelhos, intervir de maneira a forçar a classe dominada a submeter-se a essas relações de exploração.

Apresentamos a seguir, os dois dispositivos de dominação, que segundo Althusser (1985, p. 47), são os Aparelhos Repressores (ARE) que “funcionam de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione

¹⁰ Existem os Aparelhos Repressores que são representados pelo governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. E os Aparelhos Ideológicos que compreendem instituições como a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação (ALTHUSSER, 1985).

secundariamente pela ideologia” e os Aparelhos Ideológicos (AIE) que “funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão”.

Após estudos mais profícuos, Althusser formula três hipóteses de conceituações sobre o termo ideologia:

- a) a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência.
- b) a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas.
- c) a ideologia interpela indivíduos como sujeitos (ALTHUSSER, 1985, p. 47).

A primeira conceituação destaca as relações do homem com o meio real de sua existência, de forma imaginária, representadas simbolicamente, o que supõe um distanciamento da realidade que pode ser "a causa para a transposição e para a deformação imaginária das condições de existência reais do homem, numa palavra, para a alienação no imaginário da representação das condições de existência dos homens" (ALTHUSSER, 1985, p. 80). A segunda formulação permite dizer que a ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação um caráter moldador das ações. E a última denominação afirma a interpelação dos indivíduos em sujeitos através da sua inserção em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos.

E dentre essas várias ideologias existentes que predominam na sociedade, há uma que se configura como um “regime capitalista naturalmente encoberto e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola” (idem, 1985, p. 80).

Pensando na escola enquanto instituição ideológica, Althusser (1985), a vê ideologicamente determinada, de tal forma que regula os sujeitos para a estabilidade das relações de poder da sociedade. A escola é vista como controladora pelo Estado e seu funcionamento tem relações com as práticas políticas do país. É o lugar de resistência e garantia da legitimidade da língua, daí ser regulada pelo Estado.

Para Althusser (1985, p. 79), o Aparelho Ideológico Escolar:

se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na

ideologia dominante (...), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (...).

Em meio a estes Aparelhos Ideológicos, as relações de classe podem ser determinadas pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas em torno de relações de dominação. Essas posições é que constituem as formações ideológicas.

Segundo Haroche (1971, p.102), as formações ideológicas podem ser definidas como “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação as outras”.

Nessa mesma perspectiva, Pêcheux e Fuchs [1975 (1997b, p. 166)] definem FI:

Comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de um relatório, de um programa, etc.), a partir de uma dada posição em uma conjuntura, em outras palavras, em uma certa relação de lugares interna a um aparelho ideológico e inscrita em uma relação de classes. Diremos assim que toda formação diz respeito a condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.

Portanto, a ideologia é constituída por um conjunto de representações dominantes em uma determinada classe na sociedade. Ideologias estas que estão permanentemente em confronto na sociedade, pois representam a defesa da visão de mundo de determinada classe.

De acordo com Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009), observamos que a Escola enquanto Instituição é responsável por estabilizar o discurso pedagógico e destinar os papéis aos professores e alunos. Ao professor, por exemplo, é autorizado o papel de transmissor de conteúdos e ao aluno, o papel de receptor do conhecimento. Esta mediação feita pelo sujeito professor é apresentada como a voz do saber, inscrita numa memória discursiva. Sujeito professor este configurado como detentor do conhecimento, sem levar em conta os dizeres dos professores e alunos enquanto sujeitos históricos e heterogêneos.

Além dos saberes transmitidos os próprios conteúdos didáticos é resultado de formações histórico-ideológicas da escola que o indicou e faz parte do discurso pedagógico reproduzido neste espaço. Ao professor e ao aluno é negado um espaço para a constituição de sentidos, de gesto interpretativo, pois o material didático é o instrumento que representa a única e inflexível maneira de interpretação (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009).

E é essa legitimação de saberes transmitidos pela escola que interpelam os estudantes, uma vez que o universo escolar também é responsável por disseminar formas específicas que garantam a estabilidade das relações de poder em uma sociedade capitalista (ALTHUSSER, 2001).

A escola nesse processo discursivo é um aparelho ideológico, que segundo Mariza Vieira da Silva (2007, p. 148), “dá-se ali, então um confronto de forças, de alianças e cooptações de posições políticas e ideológicas que não são individuais, nem universais, mas que se organizam em formações discursivas, referidas a formações ideológicas (...)”.

Essa interpelação da linguagem pela ideologia acaba por determinar segundo Pêcheux (1990), a constituição da formação ideológica. Essas formações ideológicas, por sua vez são ligadas a uma "formação discursiva" que restringe o que se pode e se deve dizer em determinada época, em determinada sociedade.

É nesse contexto de relação entre interlocutores que os discursos dão sentidos aos enunciados inseridos em várias ideologias. Cada palavra se torna nova pela sua ressignificação, como afirma Foucault (1996, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, tornando a palavra, enunciado e discurso resignificados pelo uso que cada acontecimento proporciona.

É nessa relação discursiva que a reprodução ideológica se renova e se perpetua no contexto histórico social e que também desenvolve conflitos: enfrentamentos em que se encontra em destaque às ideologias com seus antagonismos, relações de poder ou de classes sociais.

A ideologia produz o efeito de naturalizar o que é produzido pela história, sentidos estes que são admitidos como naturais, sustentados pelo já-dito (PÊCHEUX, 1997a). Entender, refletir sobre a ideologia é interpretar a direção do sentido determinada pela relação entre a linguagem e a história. E também trabalhar assim, essa ilusão do sujeito como origem juntamente com a história, não como sucessão de fatos com sentidos já dados, mas como fatos que reclamam sentidos.

Indursky (2006, p. 69) fala sobre o processo de interpelação ideológica do sujeito.

Ao passar pelo inconsciente e identificado com uma ideologia e estes dois processos regem seu dizer; passa-se de um sujeito que é centrado e origem de seu dizer para um sujeito descentrado que age sobre a ilusão de estar na origem de seu dizer, mas que, de fato, precisa imergir no interdiscurso para poder dizer, pois aí reside o repetível, a memória discursiva que lhe permite dizer.

Nesse sentido, o discurso ocupa um lugar particular a partir de suas condições de produção em que despossui o sujeito falante de sua centralidade, para integrá-lo no funcionamento dos sentidos.

Como vemos, a linguagem, segundo a perspectiva da AD, deve ser pensada como mediação necessária entre o homem e o mundo, em que está articulada a redes de filiações de sentidos e que produz efeitos de sentidos. Portanto, a linguagem não é vista na sua transparência, mas sim na sua opacidade, sobretudo como acontecimento afetado pela história¹¹, resultado dos sentidos produzidos entre os locutores.

3.3 Identidade: a relação do sujeito com a língua

Partiremos do pressuposto de que o discurso evidencia a (as) identidade¹² (s) do sujeito. A linguagem enquanto discurso é manifestação ideológica que não pode estar desvinculada de suas condições de produção. É configurada como a materialização dos sentidos, em que se dá a produção do discurso a partir dessa prática político-ideológica. Sendo que um dos principais espaços sociais para se imprimir sentidos é a instituição escolar que oferece, segundo Pfeiffer (2000, p.110) “uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta”, criando possibilidades de identificação com o Outro, o que acaba por implicar na produção de sentidos no processo de ensino.

De acordo com a autora Pfeiffer (2001, p. 31), “o sujeito escolarizado é constituído como sujeito urbano escolarizado, sujeito em uma sociedade que constrói seus espaços e significações tocados de uma só vez pelos sentidos do letramento e da urbanização”.

¹¹ Como afirma Orlandi (1990) “os discursos estabelecem uma história. A história, em nossa perspectiva discursiva, não se define pela cronologia, nem por seus acidentes, nem tampouco pela evolução, mas pela produção de sentido. Ela é algo da ordem do discurso. Não há história sem discurso. É, aliás, pelo discurso que a história não é evolução mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história (p. 15).

¹² Do ponto de vista da Análise de Discurso, essa identidade é construída na relação que o sujeito estabelece com a (s) ideologia (s) que o constitui. Todo sujeito está inscrito em formações discursivas; formações discursivas estas que produzem a evidência para o sujeito de que ele é ele mesmo, ou seja, de que eu sou eu mesmo (ORLANDI, 1990).

Vemos, assim, que o sujeito aluno é significado tanto pelo espaço escolar quanto o espaço urbano, ambos dão sentido a este sujeito com a produção de efeito de homogeneização linguística e efeito de cidadania.

O processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos do Estado de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar seu espaço, do dizer, do estar (PFEIFFER, 2005, p.34).

Para que de fato o sujeito se inscreva como sujeito social é preciso produzir sentidos, ser ancorado por processos de formações ideológicas na sociedade, pois como diz Orlandi (1990, p. 124), “na construção da sua identidade é no discurso histórico que o homem se constrói em sua dimensão memorável; [...] resultando política e ideologicamente do confronto das relações de força e de sentidos”.

Segundo Orlandi (1996a), esse espaço social e ideológico, no qual a língua incide está fortemente regido pela representação e simbolização que formam as identidades. A identidade é um movimento na história. E é materializada no tempo e no espaço, através do posicionamento dos sujeitos frente a uma ou várias ideologias, em que envolve a manifestação de poder (a luta de classes) e dominação das classes sociais.

Como afirma Collinot e Mazière (1999, p. 13) “a língua instituída pela escola é assim uma questão política e um objeto de conhecimento”. Desta forma, assim como os discursos, as identidades também são suscetíveis a mudanças, no momento mesmo em que os sujeitos relacionam-se com diferentes formações discursivas.

De tal modo, o sujeito só vai constituir sua identidade por meio do outro, por mais que ele não reconheça essa necessidade. Assim, o sujeito é produzido pelo discurso e no discurso, no interior das formações discursivas.

Na instituição escolar, o professor, sob efeito de discursos, que constituem identidades, transfere esses sentidos, por meio de seus discursos, aos alunos. Ele (professor) desempenha papel fundamental, pois promove a mediação com o saber, criando condições para a historicização da posição sujeito na articulação com o conhecimento escolarizado (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009).

O homem é um sujeito sócio-histórico e simbólico e é nesse processo de individu(aliz)ação que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)am. É aí que - incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc) (ORLANDI, 2002, p. 154).

Não pretendemos com esta pesquisa, solucionar os problemas da relação professor-aluno, o que estamos propondo nesta seção da nossa pesquisa, é uma breve reflexão sobre a constituição destes sujeitos que fazem parte do processo de ensino, levando em consideração as formações discursivas e ideológicas que interpelam esses sujeitos.

Pêcheux (1997a, p. 167) afirma que:

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito.

Sob esse prisma, entende-se, que o sujeito (na ilusão de ser a origem) produz discursos de acordo com as circunstâncias sócio-históricas em que ele está inscrito, o que vai permitir imprimir certos dizeres ou outros. O sujeito se constitui de outros sujeitos e de outros discursos, a partir de suas relações sociais, produto do funcionamento discursivo. Portanto, com o outro, o sujeito constrói imagens de si mesmo e do outro, o que permite identificar a posição do sujeito em um dado momento histórico. Logo, as imagens constituídas são compreendidas como relevantes na formação identitária do sujeito.

Portanto, as condições de produção do discurso, segundo Pêcheux (1975), representam a formação da identidade do sujeito. Os indivíduos são interpelados pelas ideologias que permitem a identificação do sujeito falante a certa formação discursiva (ou formações discursivas). Tornam-se assim, sujeitos de suas histórias porque se apropriam da linguagem e esta por sua vez, torna-se significativa, porque se inscreve na história. Um sujeito se significa porque há uma determinação histórica (de seu discurso), que se articula em diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer.

Neste processo de interpelação, o sujeito se constitui na ilusão de que é livre e pode tudo dizer, no entanto por outro lado, sabemos que este mesmo sujeito é afetado/determinado pelo próprio funcionamento da língua. Falaremos a seguir sobre um conceito caro da Análise de Discurso: o assujeitamento.

O assujeitamento ocorre quando o indivíduo entra em contato com a FD pelo fato de fazer sentido para ele, e este sujeito constitui-se desta forma, numa relação

marcada pela memória. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito, e ao mesmo tempo o constitui com a autonomia ilusória de ser o criador onipotente de seu discurso (PÊCHEUX, 1997a).

Para compreendermos o processo de constituição do sujeito pela exterioridade, precisamos entender que, segundo Pêcheux (1985), a partir dos estudos de Althusser:

[...] o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele “realize por si mesmo” os gestos e atos de sua submissão. Os sujeitos se constituem pela sua sujeição. Por isso é que “caminham por si mesmos” (ALTHUSSER, 1985, p.104).

Na prática, Pêcheux (apud HENRY, 1969, p. 30), afirma que é enquanto sujeito que qualquer indivíduo é “interpelado” a ter um lugar específico no sistema de produção. É através da “interpelação” que o sujeito é sempre já-sujeito, mas é também por meio da interpelação ideológica que o sujeito se reconhece como tal, e tem a impressão de exercer sua “livre” vontade para ocupar um lugar em classe social, porém este “jogo” de poder apaga para o sujeito este processo de assujeitamento.

Para a AD, em se tratando da instituição escolar temos três tipos de discursos que são constituídos no processo de interpelação do sujeito e sentido. Segundo Orlandi (2003a), estes discursos são conceituados da seguinte forma:

Discurso autoritário: aquele que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor. Discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos. Discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 2013, p.86).

Para diferenciar tais tipologias discursivas, são analisadas as condições de produção que dependendo da forma em que se dão, o funcionamento do discurso terá sentidos e significados diferentes. De acordo com Orlandi (1996, p.29), o sujeito produz o discurso de acordo com a relação estabelecida com a exterioridade, por isso, “o critério para a distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção”.

Bolognini, Pfeiffer, Lagazzi (2009), dizem que na instituição escolar, o discurso predominante é o discurso autoritário, em que não há uma relação de alteridade entre professor e aluno, pois o professor é considerado o que determina os sentidos que

irão circular na escola e o aluno repetidor destes dizeres. Uma forma de homogeneização de sentidos em que não há a permissão para o “novo”, o que tende a interditar a circulação de diferentes sentidos, privilegiando basicamente um único sentido, através da repetição empírica ou mesmo “efeito papagaio”, que consiste na “repetição dos enunciados, tal qual foi instituído, algo que não historiciza para o sujeito” (idem, 2009, p. 23).

Por isso que a proposta de Orlandi (2003a) é que haja o deslocamento do discurso autoritário para o discurso crítico (polêmico). Carmen Zink Bolognini (2007) corrobora dizendo que o discurso autoritário é um fator considerado complicador no processo de ensino, o “[...] discurso pedagógico pode se caracterizar como um discurso autoritário. Isso significa que, nesse tipo de discurso, há a restrição da polissemia como possibilidades de outra interpretação” (BOLOGNINI, 2007, p. 9).

Para Orlandi (2006) o discurso que mais propicia a ressignificação de sentidos na prática escolar é o polêmico. Há assim a necessidade de provocar o deslocamento desses discursos, “a direção tomada pelo sistema de ensino pode fazer deslocar o funcionamento do discurso pedagógico autoritário ao polêmico” (ORLANDI, 2006, apud PFEIFFER, PETRI, 2013, p. 165).

Compreendemos assim, que a ideologia e o inconsciente funcionam juntos (estão materialmente ligados) como determinantes na constituição do sujeito. Eles estão materialmente ligados e essa interpelação traz o apagamento da inscrição da língua na história para que de fato ela então signifique. A ideologia constitui-se como efeito desta relação da língua com a história na formação de sujeitos, em que os analistas buscam interpretar como um material simbólico produz sentidos.

É nesse movimento que a AD deve buscar expor as contradições, a heterogeneidade discursiva, compreender a língua em processo, como uma prática na qual a ideologia se manifesta. Daí a necessidade de entender a noção de discurso para se compreender essas relações, pois são umas das instâncias materiais presentes nesse processo discursivo.

3.4 O lugar da interpretação na Análise de Discurso Materialista

Para entender o funcionamento discursivo a respeito do ensino, precisamos compreender inicialmente a concepção de texto, pois é o lugar de interpretação da

proposta da nossa pesquisa em que lidará com documentos oficiais pedagógicos (mais especificamente, recortes).

O texto como objeto de interpretação precisa ser compreendido como produtor de sentidos, porém para ser considerado um texto é preciso ter textualidade e relacionar-se com a exterioridade¹³ (HALLIDAY, 1976). As palavras ganham carga significativa porque derivam de um discurso que as sustentam e a AD trata de compreender como a matéria textual produz sentidos, ou seja, como o texto organiza a sua discursividade.

Nesse sentido, é necessário compreender, na perspectiva de Orlandi (2001), o texto como objeto linguístico-histórico, não como um documento, mas que tem relação com outros textos, com as condições de produção e com a exterioridade. Seus sentidos só são possíveis quando o discurso funciona na língua. Portanto, interessa entender o processo de constituição dos sentidos dos textos e as posições discursivas nas quais eles são produzidos.

Para Orlandi (2001, p. 78) “trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeito a equívoco na história”. A partir dessa definição de Orlandi, podemos pensar no texto como material linguístico-histórico, uma peça de linguagem de um processo discursivo, representado por um conjunto de relações significativas e isto implica compreender como os sentidos estão inscritos nele.

De acordo com Orlandi (1999, p. 8), o texto tem um papel significativo na sociedade, lugar de formação de relações sociais. Assim, a sociedade tem ligação direta com a existência ou a ausência da escrita. Ela (a escrita) permite transformar a língua em um objeto de conhecimento, tornando o sujeito, um sujeito do conhecimento, além de possibilitar a prática leitora e de autoria, pois como afirma Pfeiffer (2001, p.168), “o D.E. (Discurso da Escrita) é o discurso legitimado”, por isso a sua relevância para com a história do país. Verificamos assim que há uma ligação

¹³ Segundo Orlandi (1992), as propostas de Halliday requer certo cuidado, pois a textualidade é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. Mas, embora as inversões que ele propõe (texto>sentenças; sentido>dizer, etc.) sejam muito a meu gosto, a exterioridade não tem em Halliday nem a mesma natureza, nem o mesmo estatuto que tem na Análise de Discurso.

fundamental entre linguagem e mundo, espaço que não funciona diretamente como efeito de sentidos entre sujeitos.

Considerado a perspectiva discursiva, o texto não é visto como ponto de partida absoluto e sim como parte do processo discursivo que tem relação com outros textos com base em suas condições de produção.

Interessa para a AD “construir procedimentos que exponham ao olhar do leitor a opacidade do texto e a ação estratégica de um sujeito” (PÊCHEUX, 1988, apud FERREIRA, 1998, p. 206).

Nesse sentido, verificamos, segundo Orlandi (1988), que o texto é atravessado por diversos discursos, o que podemos identificar inúmeras formações discursivas. “O texto é atravessado por várias posições do sujeito [...] que correspondem a diversas formações discursivas” (ORLANDI, 1988, p. 55). Ele deve ser pensando como uma “peça” com suas articulações (relações). Essas várias formações discursivas não significam que o texto atingirá a completude, mas que essa contradição é constitutiva dele. É assim que pensamos o texto discursivamente. É só empiricamente que podemos falar de uma unidade do texto, com começo, meio e fim.

Uma vez atingido o processo discursivo, o analista deixa de lado o texto como unidade definitiva (como unidade empírica) para dar lugar à compreensão da formação dos sentidos, que como sabemos são determinados pelas formações discursivas. Nesse sentido, interessa-nos entender como o texto, enquanto unidade significativa dá visibilidade ao discurso pedagógico que norteia o processo escolar em que sujeito aluno é interpelado por estes sentidos.

Nessa direção, a incompletude da linguagem deixa aparecer deslizos de sentidos, oferecendo lugar à interpretação, ao trabalho da história na língua. Não há sentido sem interpretação e esta (linguagem) é considerada um excelente observatório, pois trabalha a relação historicamente determinada do sujeito com a produção de sentidos em um processo entre o imaginário e as situações sociais.

Essas considerações conduzem assim ao esboço de uma teoria que recusa o imobilismo do racionalismo, que busca a compreensão da articulação discursiva, com destaque à importância da ideologia e os gestos de interpretação. Portanto, o percurso do analista de discurso não é interpretar como faz o hermeneuta e nem somente descrever o texto, segundo as palavras de Orlandi (1998) é explicitar os processos de significação que trabalham o texto, compreender o funcionamento de sentidos produzidos nos textos.

4 A LITERATURA E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO SABER LINGUÍSTICO

4.1 O funcionamento do saber literário

Nesta seção, nos inscreveremos em estudos desenvolvidos por Auroux, e nos deteremos em seus conceitos quanto à abordagem de língua e literatura e também relativo ao conceito de gramatização.

No Brasil, os estudos de Auroux têm sido desenvolvidos com referência à área da HIL. Auroux (1992, p. 65), em *A Revolução Tecnológica da Gramatização*, conceitua a gramatização como um “processo que conduz a descrever e a

instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”¹⁴.

De nossa parte, a literatura também se apresenta como um dos instrumentos lingüísticos, descritos na definição de Aurox. Entendemos o texto literário como a relação do sujeito e o mundo a partir de seus discursos, que como resultado produz efeito de sentidos. Essa materialização discursiva ocorre por meio de um processo em que se constrói a subjetividade, e que se configura como a maneira de produzir sentidos ao mundo, sendo resultado assim de efeitos histórico-ideológicos.

Orlandi (2006, p. 8) diz que a linguagem sempre seduziu o homem, despertando o interesse deste em querer compreendê-la, “a gente pode observar esse fascínio de inúmeras maneiras: através da literatura, da poesia, da religião, etc. Não faltam lendas, mitos, cantos rituais, histórias e até polêmicas muito antigas que revelam a curiosidade pela linguagem”. Encontramos aí, já a manifestação da literatura, numa tentativa do homem compreender a sua própria existência. A própria autora diz que, ao compreender a linguagem implicaria na compreensão de si mesmo.

Para Orlandi (2001), a linguagem é considerada o meio de interpretar o mundo. No caso específico da linguagem literária, significa-se por meio de uma constituição histórica, como sendo capaz de estabelecer sentidos aos sujeitos-leitores. Discursos esses, em que podemos ver o funcionamento das concepções de mundo, por meio da materialização na língua. Percebemos, nesse sentido, que o sujeito significa o mundo pelo discurso. E o discurso literário produz determinados sentidos que acabam por formar a memória discursiva de um Estado.

Ver Gramática e Dicionário, os instrumentos lingüísticos como os denomina S. Aurox (1992) como parte da relação com a sociedade e com a história transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana (ORLANDI, 2001, p. 8).

¹⁴ O dicionário é considerado outro instrumento materializado como representação da língua de uma nação, que para José Horta Nunes (2006) é um instrumento metalingüístico que representa o Outro, a sua identidade. Conceitua-o assim como “uma alteridade para o sujeito falante, alteridade que se torna uma injunção no processo de identificação nacional, educação e divulgação de conhecimentos lingüísticos” (NUNES, 2006, p.43). Não nos aprofundaremos nesse instrumento, pois nosso estudo irá se deter, especificamente, dos instrumentos que interessam a nossa pesquisa: a literatura articulada com a gramática.

O texto literário só produz sentido porque há o funcionamento do discurso na língua, o que lhe confere historicidade, de acordo com as condições históricas de sua produção. Por isso, é importante analisar o processo de produção dos sentidos do texto literário, de acordo com as formações discursivas, a posição do sujeito no discurso, as determinações sob quais são produzidos e os silenciamentos produzidos por este discurso.

Tomamos também como fundamentação para a nossa pesquisa os estudos da dissertação de Fragoso (2001), que trata da constituição do Romantismo na metade do século XIX e de sua relação com o processo de produção de sentidos da construção de uma identidade nacional. Busca entender como se deu o movimento da língua à exterioridade nesta época, articulado à literatura, para a formação da nação brasileira.

Para a Análise de Discurso, a literatura deve ser entendida como discurso, uma vez que a língua está relacionada à ideologia (à sua exterioridade), além de apresentar um posicionamento decorrente de uma formação discursiva. De acordo com Fragoso (2001), a literatura materializa a língua de acordo com as ideologias dominantes de um dado momento histórico, ou seja, a literatura constitui-se em um processo discursivo em que se pode observar a construção de sentidos referentes à língua nacional, a um Estado.

Estamos entendendo aqui a literatura enquanto uma prática discursiva que imprime certo funcionamento à língua. No caso do discurso romântico, vemos que este discurso imprime certo funcionamento para a língua nacional (FRAGOSO, 2001).

A literatura é marcada pela determinação histórica dos sentidos, pelo discurso que a constitui, o que torna relevante a sua caracterização como texto literário. Existem outras abordagens teóricas que tratam o texto literário sob outras perspectivas, entretanto a nossa pesquisa concebe o texto literário discursivamente, dentro de uma filiação específica que considera o discurso (literário) enquanto efeito de sentidos. Eis que surge, então, o discurso literário, que representa a materialização dos sentidos em forma de textos literários.

A literatura enquanto uma prática discursiva é um espaço de saberes que se movimenta no espaço-tempo, logo está inserida em produções interdiscursivas. A

literatura apresenta propriedades¹⁵ específicas que são construídas ao longo do tempo, daí a relevância de se entender o modo como tal discurso forma seus sentidos ou dá forma a eles.

A literatura é concebida enquanto saber discursivo, também considerada parte dos saberes, assim como a gramática e o dicionário. E segundo Barthes (1980), de uma diferente perspectiva teórica, mas que concordamos com ela, a literatura lida com a linguagem, estabelecendo um paralelo impossível entre a linguagem e o real e é com esta percepção que a literatura trabalha. É esta condição que a concebe como um saber literário.

O discurso literário se apresenta como um dos lugares que interpretam a língua para a sociedade e os discursos se formam nesta relação entre língua e escrita, o que resulta na formação de uma memória escrita. Falar de literatura implica em compreender a sua constituição enquanto um saber linguístico. Conforme Frago (2001), o saber linguístico é considerado o lugar constitutivo de uma língua, o que consequentemente evidencia o processo de construção da identidade de uma nação. Esta relação entre língua e literatura permite dar visibilidade ao processo de formação identitária do sujeito brasileiro¹⁶ e a escrita é que possibilita materializar este funcionamento discursivo.

A literatura possui um discurso que lida com a língua, materializando a ideologia, de acordo com os aspectos históricos, disso decorre a materialização linguístico-histórica do discurso literário. Considerada assim, parte constitutiva de uma língua e da identidade de uma nação, responsável pelo movimento da língua. A escrita apresenta-se desta forma em construção, possível a mudanças.

Compreendemos que a língua não cria de forma inerente seus sentidos, não é autônoma (pois entendemos que a língua é relativamente autônoma) e não pode ser pensada como um objeto isolado, mas que, segundo Orlandi (1996b), é constituída a partir de discursos (a literatura, a gramática e o dicionário, etc) que permitem a

¹⁵ Eni Orlandi (1999) conceitua propriedades como o discurso e sua relação com a exterioridade, com a situação, com o contexto sócio-histórico, e com a ideologia.

¹⁶ Estamos nos referindo, especificamente, ao processo de construção de instrumentos linguísticos (a gramatização do português brasileiro), na segunda metade do século XIX, que constituíram o imaginário de uma língua nacional.

formação de uma unidade imaginária da língua. A partir do momento que os literatos desenvolviam sua interpretação, estavam dando legitimidade ao discurso literário.

Para Orlandi (1997) a construção da língua representou a constituição de um sujeito nacional (o cidadão brasileiro que tem sua língua própria).

Ora a construção das tecnologias faz parte da história de uma sociedade. Pela análise da produção destes instrumentos tecnológicos, podemos compreender igualmente a maneira pela qual a sociedade brasileira construiu-se. Ligando a questão da instrumentação da língua à de sua institucionalização, temos meios para compreender como uma sociedade, constituindo um novo espaço político-social, se dá uma consciência histórica de sua língua, neste caso o português dos brasileiros (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 32-33).

É interessante perceber que esses saberes linguísticos não são documentos históricos, ou somente dados, mas são considerados pela sua historicidade, constituídos a partir de fatos históricos¹⁷. São discursos que participam da formação do sujeito da língua nacional.

O processo brasileiro de gramatização da Língua Portuguesa que então se desenvolveu caracterizou-se pela articulação estreita com o processo de construção da nação brasileira, de formação da identidade nacional, de construção da língua nacional, resultando na constituição de um sujeito nacional brasileiro, de um cidadão brasileiro com sua língua própria, língua que ganhou visibilidade na gramática e no dicionário (SOBRINHO, 2011, p.123).

É interessante destacar que quando analisamos a língua, compreendemos os vários discursos que a constituem: a literatura, a gramática, o dicionário etc. Discursos esses que formam a unidade linguística (imaginária) de um país (materialidade histórica de uma língua). Como diz Fragoso (2001, p. 24), “tratam-se de discursos (saberes linguísticos) que se constituem na base da língua (escrita) enquanto instrumentos linguísticos que constroem a própria existência (imaginária) deste objeto (a língua)”.

¹⁷ De acordo com os estudos de Orlandi (2007, p. 58), ao se referir ao dado/fato-historicidade, a autora diz: [...] os “dados” não têm memória, são os “fatos” que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona.

Esses objetos históricos¹⁸ confirmam que a língua não se constitui de forma autônoma e sim que seu funcionamento está articulado a estes saberes linguísticos legítimos. Desta perspectiva, visamos à compreensão dos discursos sobre a língua a partir das condições históricas do nosso país. “Os estudos da linguagem passam a se caracterizar como uma questão brasileira a partir do século XIX, quando se coloca a questão do Português do Brasil e não somente a questão do Português” (ORLANDI, 1996b, p. 10). E nesse processo histórico se dá a constituição dos instrumentos linguísticos que “estão intimamente ligados à formação do país, da nação, do Estado” (ORLANDI, 1996b, p. 14).

A língua ganha significância por meio de seus instrumentos linguísticos que tem como finalidade representar os sentidos de uma língua nacional. Percebemos, assim, que a escrita e a escritura¹⁹ materializam a língua de um povo através de seus objetos linguísticos (gramática, dicionário e literatura) (FRAGOSO, 2001).

É necessário pensar ainda na relação entre língua e o Estado. Conforme Orlandi (1996b), a unidade linguística (imaginária) de um povo representa a sua nação e os instrumentos linguísticos permitem formar esta representação nacional por meio da escrita, o que se configura como um espaço de materialidade dessa unidade do Estado. Essa materialização é perceptível nas instituições escolares em que se impõe a unidade da língua escrita de uma nação.

Orlandi (2001, p. 8) ressalta que:

Quando refletimos sobre a presença desses instrumentos na Escola, na perspectiva em que consideramos a produção do saber metalinguístico, não se trata de pensar o mero uso de um artefato mas da construção de objetos históricos, com conseqüências sobre as políticas das línguas.

Quando se fala de instrumentos linguísticos é preciso considerar que não são somente ferramentas usadas no processo educacional, mas são objetos sócio-históricos com relações diretas sobre as políticas linguísticas de ensino.

Ao reconhecer a relevância de tais instrumentos linguísticos, estamos colocando em evidência a constituição da identidade da sociedade brasileira. E a

¹⁸ É importante pensar nestes objetos não como documentos históricos de uma língua, mas considerarmos a materialidade e as condições de produção desses objetos.

¹⁹ Escrita entendida como sentido de literatura, trabalhada segundo a perspectiva da AD e HIL, como afirma Frago (2001) em sua dissertação: A relação da língua (escrita) e literatura (escritura) na perspectiva da história da língua no Brasil.

instituição responsável pela mediação nesta relação do sujeito com a língua é a escola, vista assim como elo neste processo de formação do saber e da língua por meio dos instrumentos.

Segundo Pfeiffer (2000), em sua tese de doutorado, o docente apresenta-se neste entremeio entre o sistema formal da língua e os dizeres dos sujeitos que estão sendo escolarizados. E para o professor administrar este confronto, é necessário que os instrumentos de gramatização de uma língua configurem-se como instrumentos linguísticos e não como objetos da imposição de uma língua.

Nesse sentido, é preciso dar ênfase a esta relação entre a constituição de uma língua e seus artefatos históricos, pois o que permite dar visibilidade a uma língua de um Estado são seus instrumentos linguísticos (gramática, dicionário, literatura etc), o que obtém como resultado a formação de um sujeito nacional com língua própria, além é claro da constituição de traços da identidade de um povo (FRAGOSO, 2001).

O sujeito passa a ser representado através da língua de um Estado. E os objetos linguísticos é que permitem dar esta funcionalidade à língua de uma nação, logo, criam uma homogeneização linguística (modelo imaginário de língua) de acordo com a filiação teórica destes artefatos históricos.

Para Pfeiffer (2000), os instrumentos de gramatização são configurados como o sistema formal da língua em que o sujeito aluno se posiciona de forma a inscrever-se na mera repetição formal destes instrumentos. “Quando a gramática, o dicionário, os manuais de redação, são tomados como a língua em si, este confronto é apagado, negando-se a possibilidade do movimento do sujeito” (PFEIFFER, 2000, p. 54). Nessa direção, para que os sentidos se historicizem é preciso que haja este confronto entre a instrumentalização da língua e os dizeres do sujeito.

Essa relação entre língua e literatura permite a criação de arquivos que se institui como memória. Ao naturalizar a língua escrita, ela passa a criar a ilusão de unidade de uma língua. É válido lembrar que a língua está em contato com a ideologia, ou seja, ao se pensar em língua, logo a relacionamos com as ideologias que se materializam na língua, no discurso.

De acordo com Fragoso (2001, p. 169), “a literatura (enquanto escritura de uma língua) constitui-se num saber linguístico que se consolida como o padrão a ser seguido”. Desta forma, a literatura contribui para a singularidade de uma língua. O discurso literário tem a particularidade de interpretar esta nação, permite apresentar um lugar polissêmico, como forma de dar visibilidade a este povo e a sua língua. A

literatura, nessa perspectiva, é vista como um espaço de interpretação de uma língua imaginária de uma determinada sociedade através do sujeito autor (literato). E a interpretação depende do momento histórico e da formação discursiva a que este sujeito literato está inscrito (sua posição sujeito), por isso falamos que a literatura é um movimento de sentidos, que se ressignifica de acordo com as ideologias e as condições de produção (FRAGOSO, 2001).

Orlandi (1990, p.37) nos fala do efeito do discurso histórico “que estabiliza a memória. Ao se negar na ordem dos discursos, um discurso histórico sobre o Brasil, ou seja, o estatuto do ‘memorável’, se desqualifica o Brasil como lugar específico de instituição de sentidos.”

Ao comparar a literatura e a gramática, Agustini (2003, p. 77) afirma que “a literatura é lugar de movimento ideológico, social e histórico, a gramática é um objeto histórico que produz a realidade (imaginária) de uma língua que tem unidade, o que significa dizer que a gramática (im) põe uma ‘imutabilidade’ à língua”. Importante que, diferente da gramática e do dicionário, na literatura podemos ver este efeito de subjetividade, em contraponto com o efeito de objetividade encontrado nos discursos das gramáticas e dos dicionários.

No entanto, é preciso deixar claro que o processo de gramatização do português também se dá a partir da relação entre língua e literatura, uma vez que a literatura enquanto objeto linguístico dá representatividade à língua nacional e produz efeitos de civilidade a um povo. Como já foi citado, este quadro de questões relativas à constituição de uma língua nacional é próprio da segunda metade do século XIX.

O discurso da gramática é de que a língua não é constituída de forma histórica e social, sendo neutra. Considera-se que a única língua correta é a da gramática como um espaço de relações de dominação. Segundo Agustini (2003, p. 78), a língua nacional para a gramática é imutável, instituída de forma rígida, “o discurso da gramática estabiliza a disputa pela autoridade sobre a língua e legitima a língua ‘eleita’, projetando-a como língua nacional”.

4.2 Considerações sobre a história da constituição da língua nacional e de políticas linguísticas

Para compreendermos a constituição do nosso objeto de pesquisa, a literatura, precisamos recorrer aos estudos sobre a construção da língua nacional, pois a formação do saber literário está diretamente articulada com o saber linguístico (língua nacional).

Entender a constituição da língua nacional é ter acesso à história, aos fatos que resultaram na sua configuração, aos discursos já formulados em outros momentos históricos. Tomaremos a língua nacional a partir de uma perspectiva histórica, que define a sua forma enquanto um saber metalinguístico.

Nesse sentido, com base nos processos históricos e discursivos, vamos delineando a constituição da língua nacional. E para isso nos deteremos, especificamente, nos estudos do professor Eduardo Guimarães (1994), que estabelece uma periodização sobre os estudos do português no Brasil, distintos em quatro momentos²⁰.

O primeiro momento refere-se ao período (colonial) que compreende o século XVI até a primeira metade do século XIX, com a imposição da língua portuguesa. Um período, como diz Guimarães (1994), em que, basicamente, não havia estudos sobre a língua portuguesa no Brasil. Naquele período, existia a língua geral que era utilizada pelos indígenas e o português, que era a língua oficial dos colonizadores, sendo esta considerada “a marca da civilização e da cultura europeia”, para se referir às camadas de elite (SILVA, 1998, p.89).

Dentro deste processo de instituição do português, temos a escola como o principal instrumento de poder utilizado pelos jesuítas para o ensinamento religioso e com a missão de instruí-los (indígenas) ao uso desta língua. Nessa época, segundo Silva (1998), há ainda, a materialização da produção de um saber linguístico no Brasil, com a finalidade de catequização, produzido pelos próprios jesuítas, na forma de gramáticas e dicionários.

Para Silva (1998, p.90), “estava aí, portanto, talhada a matriz da escola brasileira, uma matriz luso-tupi-cristã-católica, que nos forneceu, e fornece a chave para ler e escrever este mundo que se construía chamado Brasil”. Um ensino marcado

²⁰ O estudo sobre os quatro momentos que constituem os estudos do português no Brasil está disponível no site História das Ideias Linguísticas (GUIMARÃES, 1994): http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html#sinopse.

pelos sentidos da colonização, em que o sujeito indígena era interpelado pelo discurso religioso do processo de catequização, atravessado pelo saber legitimado pelo europeu, para se tornar então, um ser considerado civilizado, significado assim, pelo Estado.

Conforme Silva (1998), no período de colonização, não havia espaço para um ensino com interesses verdadeiramente direcionados para a aprendizagem dos indígenas, mas pela busca por benefícios próprios para a Coroa Portuguesa. Um ensino inscrito em formações discursivas de autoritarismo e dominação, em que se houvesse a produção de ideias que colocassem em risco o domínio português, seria de imediato, eliminada.

Temos então, um discurso fundador²¹, que segundo Orlandi (2008), sustenta a nossa constituição enquanto brasileiros. Quando, por exemplo, nos referimos ao discurso do europeu, estamos tratando dos sentidos da nossa origem. Importante lembrar que aqui estamos tratando do processo histórico de colonização do país.

Por meio dos fatos apresentados por este momento inicial de constituição da língua, vemos a escola como uma instituição histórica a partir dos efeitos (sentidos) produzidos desde o período Colonial, o que nos faz pensar nos sentidos discursivos que perpassam as práticas escolares e o Estado hoje. Vemos assim, que o funcionamento do discurso pedagógico tem relação com a história de um país, de um Estado nacional. Como diz Orlandi (2003b, p. 7), “são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país”.

O segundo período, conforme Guimarães (1994) refere-se à segunda metade do século XIX, até final da década de 30. Período que faz alusão ao processo de legitimação da língua. Fato este que está vinculado às condições político-históricas e ideológicas, a exemplo da Independência do país, que resultou com a consolidação da língua nacional. Temos então, a instauração da formação da língua nacional e de seus instrumentos linguísticos.

Importante ressaltar que a constituição da língua nacional é particularidade (própria) do século XIX. É nesse período que ocorre a gramatização da língua nacional

²¹ “Os discursos fundadores são discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. E a nossa tarefa é então mostrar como é que eles se estabilizam como referência na construção da memória nacional” (ORLANDI, 1993, p. 7).

do português brasileiro. Momento em que a língua ganha visibilidade e constitui a identidade do sujeito brasileiro (FRAGOSO, 2001).

Momento determinado pela Independência política e linguística, que culminou com a institucionalização da língua e sua gramatização no Brasil, e com a publicação das primeiras gramáticas. De acordo com Guimarães (1994, p. 44), “o que vemos é uma história em que o Brasil, a partir de suas questões, promove o seu domínio crescente dos meios de produção de conhecimento e de constituição de uma comunidade científica própria”. Por meio dos saberes que representam esta língua - documentos jurídicos, gramáticas, dicionários, manuais – aos poucos foi produzindo sentidos de representatividade ao Português do Brasil e de uma língua nacional (SILVA, 1998).

Dentre as principais publicações deste período, temos a produção da Gramática Portuguesa de Júlio Ribeiro, de 1881, e ainda, a publicação do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa de Antonio Joaquim de Macedo Soares, de 1888, sendo que este último autor chama a atenção para a produção de uma escrita brasileira e não mais como a de Portugal (GUIMARÃES, 1994).

No século XIX²², a produção desses artefatos foi construída sob o efeito de elementos “brasileiros”, que marcavam a diferença entre a língua brasileira e a portuguesa. Estes elementos possibilitariam a construção de uma língua própria do Brasil, com o fortalecimento de uma língua nacional.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil demonstraram que esse processo de gramatização faz parte dos processos discursivos de constituição da língua nacional e, através deles, da própria constituição do cidadão brasileiro, na sua relação com Estado. Assim, a construção de um imaginário de língua nacional, com seus atributos de unidade, uniformidade e universalidade, é efeito do processo de idéias, gramatização interferindo eficazmente na relação que o brasileiro mantém com a sua língua (ZOPPI- FONTANA, 2008, p.3).

A instauração desses instrumentos linguísticos, por meio da produção de conhecimento que se vai elaborando, inaugura uma política de língua que produz sentido à formação da identidade do sujeito cidadão brasileiro.

Em nossa pesquisa, queremos realçar as contribuições dos estudos da área da História das Ideias Linguísticas no Brasil. As pesquisas sobre os instrumentos linguísticos fazem parte dos estudos da HIL. Essas tecnologias são analisadas como

²² É bom que se diga que esses fatos já estavam em curso no século XVIII, mas que eles só se concretizaram/materializaram no século XIX.

constituidoras de uma língua nacional, compreendida como a representação materializada da construção de um saber metalinguístico no Brasil, como fonte de estudo das ideias discursivas, dentro de um recorte temporal e espacial. São entendidas como verdadeiras revoluções tecnológicas, que dão visibilidade ao imaginário de uma língua e sua sustentação no país.

Assim, os manuais de ensino, situam-se especificamente, no segundo período, com a produção dos objetos linguísticos. Momento este em que, segundo Pfeiffer (2010), não bastava apenas ter os instrumentos como produção de conhecimento de uma língua, agora era preciso instrumentalizar a língua por meio do processo de escolarização, legitimados, desta forma, pelos manuais de ensino. Esses manuais passariam a legitimar as práticas de ensino, com a finalidade de hegemonizar as políticas de ensino, bem como direcionar o currículo escolar.

Em 15 de outubro de 1827, que estabelecia que os professores ensinarão a ler, escrever... a gramática da língua nacional. A expressão 'língua nacional' aparece pela primeira vez num texto legal, e seria utilizado nos textos das Constituições Brasileiras até meados do século atual.

Mas só nas décadas de 30 e 40 deste século que a questão da língua foi colocada de uma forma mais consistente (DIAS, 1996, p. 12-13).

Desta forma, os instrumentos são entendidos com base na sua relação com a construção da língua, e que nos permite compreender a construção de sentidos sobre o sujeito brasileiro. Lembrando que o sujeito não pode ser entendido enquanto origem, ele é formado sob o efeito de sua relação com a linguagem.

Apoiamo-nos aos estudos da HIL, e de acordo com esta metodologia, consideramos que deveríamos compreender a História das Ideias que são constituídas nesta relação política com a história. Portanto, os objetos linguísticos são determinados pelo Estado, como unificadora de sentidos da língua do nosso país. Orlandi (2001, p.8) justifica esta significância ao dizer que “não se trata apenas de aplicação, mas da constituição do saber e da língua, na instituição”. Trata da consolidação de um conhecimento sobre a língua do sujeito brasileiro.

Como afirma Orlandi (2001, p. 9):

Visamos conhecer a língua e o saber que se constrói sobre ela ao mesmo tempo em que pensamos a formação da sociedade e dos sujeitos que nela existem. Não menos importante, nessa perspectiva, é pensar a relação Língua/Nação/Estado e o cidadão que essa relação constitui.

Além dos fatos mencionados referentes a esse segundo período, Guimarães (1994) menciona que em 1897 tivemos a criação da Academia Brasileira de Letras, que apresenta como objetivo, cuidar da língua e da literatura nacional do país. Temos ainda, a produção de gramática de Eduardo Carlos Pereira (1907), a publicação da obra *Dificuldades da Língua Portuguesa* (1908) de M. Said Ali, a obra de Souza da Silveira *Lições de Português* publicada em 1923, entre outros fatos que marcaram o segundo período.

O terceiro período diz respeito ao fim dos anos 30 até a década de 60, com a discussão sobre a nomeação (adjetivação) do idioma nacional. O fato discursivo relevante que marca o início dessa fase, segundo Guimarães (1994), é a formação das Faculdades de Letras que passam a servir como espaço de pesquisa sobre o que concerne à linguagem e o que estava relacionado a questões sobre o padrão literário e ao processo de ensino.

Segundo Guimarães (1994, p.131), em 1943 cria-se o acordo ortográfico, formulado de acordo com a atual ortografia da língua portuguesa do Brasil, diferenciando da ortografia de Portugal. E ainda, na década de 40, surgem discussões sobre que nomeação dar à língua falada no Brasil. Foram vários os documentos que surgiram sobre esse debate linguístico, e dentre eles, o “acordo com o art. 35 da Constituição Brasileira de 1946. [...] tem a seguinte conclusão: A vista do que fica exposto, a Comissão reconhece e proclama esta verdade: o idioma nacional do Brasil é a Língua Portuguesa”. Temos ainda, a elaboração da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), entre outras publicações relativas à política de ensino de língua no Brasil.

E por último, o quarto período, referente a meados dos anos 60 até hoje, que é marcado, segundo Guimarães (1994), pela instauração da Linguística em todos os cursos de graduação em Letras com a disciplinarização científica da língua. Temos ainda, segundo Guimarães (1994), a elaboração do dicionário oficial do Português do Brasil, o *Novo Dicionário Aurélio* (1975). Período marcado por pesquisas sobre a língua do Brasil, com o desenvolvimento de tais linhas teóricas: gramática, semântica, sociolinguística, linguística histórica, Análise de Discurso e pragmática.

Desta forma, vemos que língua e história se relacionam discursivamente e produzem sentidos, além de constituir os sujeitos brasileiros. Somos interpelados pela evidência de sentidos, sem compreender como os acontecimentos interferem em nossa constituição (ORLANDI, 2005).

Pensamos assim, que é preciso compreender como se deu o processo de constituição da língua portuguesa no país, para então entendermos a produção de seus sentidos hoje. Sentidos esses, que circulam por meio de seus instrumentos tecnológicos, dentre eles, os manuais de ensino, que constituem o nosso material de pesquisa. Assim, é preciso entender como os manuais concebem a língua portuguesa, para então compreender como se dá o processo de ensino.

Notamos que a língua portuguesa no Brasil passou por vários processos histórico-ideológicos que a constituiu como tal, o que nos faz pensar na sua formação como resultado de acontecimentos discursivos, posições políticas, determinadas por fatos históricos específicos. Há a construção de todo um imaginário sobre a língua nacional que conferem sentidos à instalação do ensino no país. Relações que determinaram não só a legitimação da língua, mas produziram significado por meio de sua materialização pelos manuais de ensino.

Importante conhecer as condições históricas desse espaço discursivo de construção dos saberes de uma língua, da sua relação com a historicização da língua nacional, que dá sustentação ao imaginário de uma língua estável e homogênea. Mais importante ainda, é poder entender que os instrumentos linguísticos, mais especificamente, os manuais de ensino, não devem ser compreendidos como instrumentos apenas de conhecimento da língua nacional, mas como artefatos políticos. Por meio dos manuais temos a instauração de práticas de ensino determinadas por questões políticas. E é este gesto de interpretação contido que irá ser discutido. Como se mostra o ensino sobre a literatura por meio dos manuais de ensino? Não podemos esquecer que literatura enquanto um saber metalinguístico está materialmente ligada aos sentidos produzidos pelas políticas de língua do país. E que relações histórico-políticas são essas que identificamos nessas práticas discursivas? Assim, atentaremos-nos a compreender a constituição da literatura por meio do viés discursivo.

4.3 A legitimidade da autoria na produção literária

Quando falamos na constituição da nossa língua nacional, precisamos também entender como se deu a legitimidade da autoria brasileira no século XIX. A literatura permite conhecer a própria sociedade em que está inscrita, uma vez que ela materializa sentidos sociais, por isso é preciso ver o texto literário como o lugar que

tem bem definido o seu espaço de circulação em nossa formação social (PÊCHEUX, 1994).

Entender os fatos de uma dada época é conhecer os gestos de interpretação do autor e sua formação ideológica. Na formação do discurso literário, temos o sujeito que se coloca na posição autor daquilo que ele diz, constituído por uma formação discursiva, assim “há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer...” (ORLANDI, 2008, p. 91). Esse sujeito-autor se subjetiva em seu discurso, produzindo efeitos de “interioridade”. Os dizeres do sujeito-autor são inscritos numa formação discursiva e passam a se significar, adquirindo regularidades em dada época.

De acordo com Orlandi (2001, p. 204), “a escrita é uma forma de relação social”, que possibilita ao sujeito a função de autoria e que determina através da escrita a posição ocupada. Com a escrita, busca-se construir a identidade por meio da memória. Assim, a escrita é uma forma do sujeito buscar uma completude própria, uma vez que o sujeito é efeito da relação entre língua e história.

O texto literário é visto assim como passível de relações com outros textos, considerado como não homogêneo, pois o sujeito-autor é afetado pelo interdiscurso, de outras formações discursivas para a construção do seu texto, “são sempre tomadas em redes de memória nas quais os sujeitos se inscrevem filiando-se ao que os identifica” (ORLANDI, 1998, p.12). Percebemos, dessa forma, um cruzamento de discursos presentes nos textos literários que lhes confere sentido e singularidade.

Orlandi (1999, p. 30) assegura que:

Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios [...] Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi.

A literatura, por meio de seu funcionamento, dá visibilidade a uma ideologia que é dominante numa dada época e que passa a ser materializada no discurso literário, formando uma memória discursiva (já-dito), delimitado no tempo e no espaço. Os sentidos produzidos passam por processos de rupturas e retomadas a esta memória. Esta memória por sua vez produz sentidos que são institucionalizados e passam a significar a língua e o Estado.

Vemos que a posição de autor, segundo Foucault (1992), não lhe confere apenas a função de autoria (criador), mas a produção dos sentidos de um texto, de permitir sua circulação e o funcionamento dos discursos na sociedade.

A autora Orlandi (2006, p. 24) diz que “a inscrição do sujeito na letra é um gesto simbólico-histórico que lhe dá unidade, corpo, no corpo social”. Nesse sentido, observamos que a produção da escrita funciona, portanto, como um lugar de articulação entre língua e história, pois é na escrita que se materializam os sentidos determinados historicamente.

No século XIX, surgem os primeiros gramáticos brasileiros, com a construção das primeiras gramáticas brasileiras, são os primeiros discursos materializados que registrariam a constituição da nossa história em busca da identidade do sujeito do Brasil. Segundo Orlandi (1996b, p. 7), “com a autoria das gramáticas (e os literatos, os historiadores, os políticos brasileiros, etc), o século XIX é, entre outras coisas, um momento intelectual muito forte na direção de se pensar a língua, suas instituições e seus sujeitos”.

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país; individualiza-se seu saber; individualiza-se seu sujeito político e social (ORLANDI, 2000 p. 28).

De acordo com Orlandi (1996b, p. 12), no nosso país, o surgimento de gramatização ocorre a partir de 1880, em que se “dá no plano das diferenças lexicais (a língua é um léxico) e de uma procura de outras fontes de saber lingüístico distintas das portuguesas e das que vinham através de Portugal”.

Conforme o livro *A Revolução Tecnológica da Gramatização*, de Aurox (1992), a gramática é o princípio da difusão de conhecimento sobre uma língua. Observamos que a instituição escolar produz sentidos sobre a língua de uma nação, pois funciona como reguladora da manutenção desta língua imaginária. E a gramática é uma importante aliada a manter esta imaginária unidade linguística, como conhecimento da língua do país, temos então o “político como constitutivo da própria produção da língua nacional” (ORLANDI, 2013, p. 17).

A literatura brasileira, conforme Silva (1998) estava a surgir neste momento de novas vestes, de grandes rupturas na formação da língua nacional. Temos aí um

momento particular da história da constituição dos escritores brasileiros. A gramatização representa o início da construção histórica sobre a língua nacional aqui instituída, marcada pela posição do discurso do europeu sob o Brasil.

O século XIX, segundo Orlandi (1996b), é marcado pela produção de conhecimento linguístico, em que os nossos autores ganham legitimidade para produzir gramáticas. Uma forma de dar visibilidade à língua nacional por meio de seus instrumentos linguísticos. Era um momento não só de construção da unidade de uma língua, mas da produção de conhecimento sobre a língua, a representação da identidade do sujeito brasileiro.

No final do século XIX, nas condições históricas da descolonização, nossos gramáticos conquistaram o direito à autoria do conhecimento linguístico. O deslocamento da autoria desse conhecimento de Portugal para o Brasil legitimou a nossa escrita. A partir de então, passamos a ter uma escrita brasileira, legítima, que estrutura a nossa sociedade, que constitui as nossas relações sociais, que conforma o nosso imaginário social (SOBRINHO, 2011, p. 25-26).

A produção de discurso se dá a partir da relação entre interdiscurso e intradiscurso, sendo o primeiro ligado a várias filiações discursivas que se inscrevem no intradiscurso. Nenhum discurso é inseparável de outros discursos, e com o discurso literário não é diferente.

A partir dessa perspectiva, verificamos então que o discurso literário é constituído de ideologias que interpelam os sujeitos, consolidando espaço na formação social, em um dado período histórico. Por meio da leitura dos textos literários, somos assujeitados às ideologias (ORLANDI, 1996b), que acabam por determinar a nossa visão de mundo, como sujeitos da linguagem.

Nesse sentido, observamos que o discurso literário dá uma maior legibilidade aos textos literários, pois permite um contato com o exterior, o que comprova que não é um discurso fixo. Os escritores são atravessados por outros textos através dos gestos de interpretação, deslocam discursos e ressignificam seus sentidos.

Levamos em consideração a relevância do século XIX, em que possibilitou autonomia para os escritores brasileiros. Momento em que vemos a legitimação dos nossos autores em consonância com uma época de formação da língua nacional. Tecer considerações sobre o texto literário da perspectiva da AD é entender sua relação com a historicidade, e como a ideologia produz efeitos de sentidos que são literários.

4.4 O discurso pedagógico sobre o saber literário

Ao apresentar as condições históricas de constituição da língua, da construção dos instrumentos linguísticos (especificamente, a literatura), e de como se deu a legitimação de autores brasileiros, partimos agora para uma compreensão sobre a relação da literatura e o ensino.

A condição do sujeito enquanto efeito leitor em relação ao texto literário é considerado fundamental para a construção de sentidos interpretativos, pois como afirma Orlandi, este é o “momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores desencadeiam o processo de significação” (ORLANDI, 1999b, p. 47 - 48).

O sujeito na posição (efeito) de leitor ao se relacionar com o autor, constrói e reconstrói sentidos, relação determinante para a formação da significância do texto. Segundo Orlandi (1999b, p.48) é neste processo “[...] que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura”.

Nessa direção, a constituição do sentido ocorre por meio da relação língua/mundo a partir das ideologias que interpelam este sujeito leitor, ou seja, ele expõe sua visão acerca dos discursos que o interpelam, levando-se em consideração outras leituras realizadas.

De acordo com os três tipos de discursos apontados pelos estudos de Orlandi, já citados no capítulo anterior - autoritário, polêmico e lúdico - o discurso literário assemelha-se mais ao lúdico, já que permite várias compreensões (uma representação polissêmica) e apresenta uma linguagem que trabalha os efeitos do prazer do texto e da descontração. Orlandi (1983/1987, p. 154-155) reforça esta ideia ao afirmar que o discurso lúdico “contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltada para fins imediatos, práticos etc”.

Dessa forma, é possível que o texto tenha diferentes compreensões a partir dos diferentes “olhares” do sujeito leitor, pois como afirmam Bolognini, Pfeiffer e

Lagazzi (2009, p. 48), “o texto é formulação, é o lugar onde os gestos de interpretação tomam forma, se corporificam, relacionando sentidos, memórias, dizeres”.

Assim, é importante compreender o texto literário como meio de construção de sentidos entre sujeito aluno e texto, proporcionando uma leitura polissêmica.²³ Ao entrar em contato com a literatura, observa-se a sua relação com a história e com as condições de produção que, pelo fato de ser um discurso em construção e dinâmico/fluido, constitui-se em diferentes discursividades literárias²⁴ (FRAGOSO, 2001).

Entretanto, não podemos esquecer que no processo de ensino, o discurso pedagógico tem um funcionamento determinante, que regula os sentidos que estarão em circulação, e que conseqüentemente, serão reproduzidos, pois ele é, conforme Bolognini, Pfeiffer, Lagazzi (2009, p.12), “caracterizado como um discurso autoritário que se apresenta como próprio de uma instituição, a escola, na qual ele tem origem e também pela qual ele garante a estabilidade”.

Nas palavras de Orlandi (1983/1987, p.155):

Dada a tensão, o jogo, entre o processo parafrástico e o polissêmico, que estabelece uma referência para a constituição da tipologia, cada tipo não se define em sua essência, mas como tendência, isto é, o lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase, o polêmico tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase.

As práticas de leituras se desenvolvem por meio de discurso autoritário por parte do professor que impõe aos alunos a ler mediante avaliações e muitas vezes punições. Logo, esse tipo de discurso pedagógico promove como consequência o apagamento da voz do leitor, com leituras mecanizadas e superficiais.

Como afirma Orlandi (2003, p.21) “o professor diz que e, logo, sabe que, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu”. Em outras palavras, significa dizer que o sujeito aluno formula o saber por meio das relações de poder.

Dentro da escola, o sujeito aluno interpreta a língua, por meio do discurso pedagógico que se apresenta como “a única interpretação possível”²⁵. Como diz

²³ A produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado - a paráfrase - e, do outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento (ORLANDI, 1996c, p. 27).

²⁴ Frago (2001) em sua dissertação propõe um deslocamento que em vez de se utilizar estilos literários, use-se discursividade literária.

²⁵ O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do

Pêcheux (1994, p.57), “uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega”.

Porém para Orlandi (1996b, p. 8), “a leitura não pode ser compreendida como mero procedimento cognitivo, uma ação artificial. A leitura deve ser entendida enquanto processo de instauração dos sentidos”. Ela representa um gesto de interpretação do sujeito na produção de sentidos históricos, posição política perante a significância textual e simultaneamente, à formação de discursos.

Para Orlandi (1996a, p. 9), “a leitura, portanto, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

Portanto, as obras literárias requerem uma atenção maior em virtude dos elementos determinantes da constituição deste discurso, sendo o professor o intermediário a realizar a leitura a partir de determinações histórico-ideológicas que estabelecem o quê e como se ler. Desta forma, a leitura precisa ser compreendida dentro de um dado momento histórico-cultural e os seus modos de legitimação pela instituição em que produz um discurso a partir de filiações histórico-discursivas, que dita o que deve e não deve ser dito.

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Ao verificar que o discurso literário sustenta certos sentidos, vemos que o seu funcionamento é caracterizado como político e ideológico na constituição da sociedade, vinculado com os sentidos do discurso autoritário por meio de um discurso político.

4.5 O livro didático: um discurso sobre a língua

cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva) (ORLANDI, 1996c, p. 21).

Sob a perspectiva da AD, o material didático constitui-se enquanto um instrumento linguístico importante, além da gramática, dicionário, literatura e os manuais de ensino. O livro didático, segundo Orlandi (2001), produz sentidos sobre a língua, além de estar vinculado com a história do ensino da língua do Brasil. Por isso dissemos que o material didático instrumentaliza a língua, fazendo parte assim do processo de gramatização da língua.

Ao falar do discurso do livro didático, estamos tratando da forma como esse instrumento dá visibilidade ao saber linguístico. Vemos assim, que este instrumento trata a literatura de forma impositiva, com interpretação pré-construída e leitura direcionada, constituindo o sujeito aluno enquanto leitor (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009). A literatura é apresentada ao leitor como efeito das concepções tradicionais de ensino, de forma a-histórica. É esse o funcionamento discursivo que produz efeitos em relação ao ensino da língua/literatura nas escolas. Perspectivas que orientam o ensino de língua/literatura nas várias instituições escolares.

De nossa perspectiva, o material didático enquanto instrumento linguístico constitui-se em um objeto sócio-histórico e político, o que significa dizer que encontraremos nestes materiais as materializações de concepções/filiações assumidas historicamente, ou seja, eles são determinados pelo momento histórico em que são produzidos.

De acordo com Orlandi (1996b, p.43) “o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado”.

Literatura e história caminham juntas, mas numa relação apenas de contexto sócio-histórico no discurso didático. No discurso do livro didático observamos a divisão cronológica (linear) tendo como percurso a própria história da literatura brasileira. A história da literatura é interpretada de acordo com os fatos ocorridos num determinado momento histórico-ideológico.

Na prática escolar, o livro didático apresenta a literatura, a partir de certa filiação historiográfica da literatura, conforme sua divisão de estilos literários de forma homogênea, com suas características específicas, como se tivessem a origem neles mesmos. Conforme Fragoso (2001), percebemos que não é interpretado o historicismo literário de fato, enquanto constituinte da história da nossa língua e sim como estudo particular, sem relação com as condições de produção do discurso, como materialidade histórica da língua.

O material didático “é visto como um conjunto de dizeres, fruto da apropriação da linguagem, que se apresenta como uma escolha individual consciente do autor quando é, de fato, um produto da interpelação ideológica do indivíduo” (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 13).

Em contrapartida, o livro didático reproduz um discurso como se fosse a fonte, um discurso que ele naturaliza, legitimando uma única interpretação da literatura, o que imobiliza a interpretação da literatura, desconsiderando os fatores que levaram de fato a sua formação sócio-cultural-ideológica. Estamos falando da compreensão do funcionamento sócio-político e ideológico deste discurso.

A literatura, filiada à teorização da AD, é vista enquanto escritura da língua, passível de interpretação, que requer um estudo que leve em consideração as condições de produção de tal discurso (FRAGOSO, 2001).

Nesse sentido, essa prática pedagógica de apresentar a literatura de forma sucessiva (cronológica) servirá como teorização no ensino da literatura no Brasil. Uma abordagem pedagógica, articulada de acordo com a filiação teórica do discurso dos livros didáticos (FRAGOSO, 2001).

Entendemos que o discurso do livro didático não leva em consideração a constituição do discurso literário, enquanto escritura que possui uma materialidade²⁶ histórico-ideológica, que se constitui enquanto um saber linguístico que é parte constitutiva da formação social dos sujeitos e de seus discursos. Segundo Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009, p. 12), o livro didático é:

Entendido como tudo que pode se utilizado em sala de aula, ele também não é neutro e, tampouco, como todo o processo de ensinar e aprender, não está livre de determinações ideológicas, já que os sujeitos que elaboram os materiais, assim como os professores, são afetados pela língua e pela história.

Um discurso que acaba por não possibilitar outras interpretações, e que faz com que o professor assuma uma posição de intérprete de conteúdos literários, sem a relação entre aluno e texto.

É preciso repensar no discurso como um processo de constituição de sentidos de concepções de leitura norteadora das práticas pedagógicas. O sujeito professor

²⁶ Compreende-se por materialidade, as condições específicas em que a língua é posta em funcionamento (as condições em que o discurso é produzido).

assume a posição de mediador na formação destes sentidos pré-construídos, interpelado por ideologias que significam suas práticas pedagógicas.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – alunos, professores, autores de livro didáticos – têm a ilusão de que são as fontes de seus dizeres e sentidos, mas isso não acontece: a possibilidade dos dizeres é marcada sempre pela história dos próprios dizeres, por tudo o que já foi falado por todos os outros. Toda e qualquer sequência discursiva por eles produzida pertence a uma formação discursiva que, por sua vez, tem relação com uma determinada formação ideológica (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 12-13).

Nesse sentido, percebemos que o discurso do livro didático é marcado pela reprodução de sentidos estabilizados²⁷ que consolida esse discurso conservador ao longo do tempo, reforçado e reproduzido por meio de paráfrases, pelo professor em suas práticas pedagógicas. Um ensino literário centrado exclusivamente, nos conteúdos da história da literatura, em que abrange questões já pré-determinadas pelo próprio livro didático.

A literatura, sendo objeto sócio-histórico, precisa ser vista como tal e para que isto ocorra é necessário que estes discursos se institucionalizem. A história pode deslocar estes sentidos da escola, mas é preciso que estes sentidos se historicizem, provocando rupturas, determinados pelo movimento da história.

4.6 Sentidos sobre a literatura produzida na região: jogo de tensão, de rupturas e deslocamentos

Tomamos agora como discussão, a literatura produzida na região²⁸. Ela é concebida por meio de discursos próprios da região em que se vive, determinada pelas condições de produção histórica de uma localidade, sem desconsiderar sua construção a partir de outras formações discursivas existentes, pois como vimos “algo fala antes, em outro lugar, independente” (ORLANDI, 2008, p. 59).

²⁷ “O material didático, que tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador” (ORLANDI, 1996a, p. 22).

²⁸ Da nossa perspectiva, vemos que quanto à adjetivação da literatura (local ou regional) apresenta uma divisão de sentidos, que é o funcionamento do político, pois o político produz essa divisão. Assim, o nosso interesse é pensar na literatura politicamente significada por esses programas de ensino.

Entender a construção do discurso literário é compreender sua instrumentalização, materialização e institucionalização. Apesar da materialização dos sentidos produzidos, o que notamos é a sua limitação/silenciamento nas práticas pedagógicas. Um saber só pode ter significância se for garantido pelo Estado. Assim, questionamos por que o ensino sobre a literatura que é produzida na região não se significa na instituição escolar? Essa literatura está institucionalizada pelo Estado? E se está, que sentidos foram institucionalizados? O que dizem os documentos oficiais sobre esse ensino? Tais questionamentos iremos pontuar nas análises dos documentos oficiais, para então compreender como este ensino está representado.

Temos então, um saber literário com a reprodução de temáticas voltadas à produção regional, difusão de valores de uma determinada região. O sujeito-autor está condicionado a expressar o lugar que o incita, pois está inserido em seu próprio espaço de vivência. Discursos que veiculam sentidos a respeito do universo local dos alunos que entram em contato com a cultura do outro.

O sujeito aluno, a partir de sua história e das formações discursivas em que está inscrito, interpreta as obras literárias regionais, assim, constrói discursos a partir de discursos pré-construídos. É preciso entender que os discursos se deslocam, são apagados, renovam-se, ou seja, estão em constantes mudanças.

Como diz Orlandi (1990, p. 35), “a história está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não de cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder”.

E para a AD, como já vimos anteriormente, o sujeito é inscrito no social como produtor de sentidos, formador de discursos, com atuação direta na história de sua nação, em que as “relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados; o sujeito é heterogêneo e cheio de contradições. Por isso, o discurso pode ser definido como efeito de sentidos entre interlocutores” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Os sentidos do discurso literário produzido numa região são entendidos como uma forma de dar visibilidade aos sentidos (linguísticos) de uma região, o que não deixa de ser uma maneira de realçar memórias, discursos já-ditos, bem como contribuir com a História das Ideias Linguísticas no Brasil.

Como afirma Agustini (2003, p.77) em sua pesquisa de doutorado:

Há uma relação forte entre língua e literatura. Um povo sem literatura própria não é considerado um povo “civilizado”, porque a literatura é o lugar em que se (pode) fala(r) da moral, da índole, da organização social, dos hábitos, da cultura, etc., que regem os comportamentos (linguísticos) de seus falantes (cidadãos).

Entender a história das ideias de um saber linguístico é compreender a relação dos sujeitos e suas práticas discursivas. E a literatura oferece essa possibilidade discursiva entre as práticas do sujeito e a sua realidade, numa relação interdiscursiva. Um espaço possível de visões polissêmicas, mas com ênfase na produção regional, pois, como diz Orlandi (2002, p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”.

É importante compreender que quando tratamos da literatura, também estamos lidando com os sentidos produzidos sobre a língua portuguesa. Assim, quando pensamos na língua instaurada no país, logo fazemos referência a seus instrumentos linguísticos, incluindo a literatura, que representa a língua (FRAGOSO, 2001). Essa língua instaurada no país apresenta-se de forma homogeneizada, configurando-se assim como unidade linguística reproduzida pelas instituições escolares, o que promove o apagamento de outras variantes linguísticas existentes.

Guimarães (1994) fala do apagamento que a escola promove ao instituir uma língua determinada como a Nacional:

Como sabemos, as nossas escolas chegam a ensinar, ou ensinavam até bem pouco tempo, que no Brasil só se fala uma língua. Ou seja, não era só que a lei estabelecesse o português como língua nacional, e num certo momento estabelecesse uma nomenclatura oficial brasileira. Mais que isso, o ensino apagava todas as demais línguas faladas no Brasil (GUIMARÃES, 1994, p.19).

Temos então, o funcionamento de uma memória institucionalizada na sociedade. Mas, e o que dizer dos sentidos sobre a heterogeneidade? Ela também existe não só em relação à língua de um país, mas também sobre os sentidos da literatura. E é aí que surge a literatura de uma região, com seus sentidos novos, pois os sujeitos são outros, que se relacionam de modo particular com a ideologia. É aí que surge o jogo de tensão entre a unidade e a diversidade linguística. São produções com suas próprias particularidades, relacionadas com a linguagem de uma região, determinadas assim pela especificidade de um grupo social.

Há, assim, a constituição de um saber específico, a materialização de uma “escritura” de uma dada região, que contribui para a historicização das ideias de uma localidade. São textos pelos quais podemos ver o funcionamento da identificação dos sujeitos com formações ideológicas de sua região.

Desta maneira, falar de literatura de uma região é tratar de um funcionamento político que passa pela relação língua/Estado/sujeito. É preferível que se compreenda assim, como se dá esse funcionamento político-ideológico sobre esse ensino. Como afirmam Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009, p.13), estas escolhas estão atreladas à interpelação ideológica.

O dizer do professor não é apenas um canal pelo qual o conhecimento é levado até o aluno. O conteúdo trabalhado em sala de aula é fruto de determinações histórico-ideológicas da Instituição escolar que o selecionou (e portanto, censurou diversos outros), e que determina, pelo DP, as formas pelas quais ele poderá ser formulado em sala de aula. Do mesmo modo, a linguagem formula uma versão do dizer, da informação, segundo uma determinada formação discursiva que funciona em uma dada instituição.

É fundamental, nesse processo de ensino, pensarmos no papel da escola enquanto legitimadora do saber. A partir dessa perspectiva, percebemos que a instituição escolar apresenta essas obras literárias canônicas como representação da língua, como sendo superiores/dominantes, através do assujeitamento promovido pelos discursos oficiais dos materiais didáticos. Foucault (2008) diz que o funcionamento do cânone literário é como um controlador dos inúmeros discursos apontados como estéticos. Desta forma, temos o funcionamento de sobreposição/legitimação de certos saberes, que promove o apagamento de outros saberes.

Ao longo de sua existência, as Instituições produzem práticas que, aos poucos, vão se naturalizando, ou seja, passamos a vê-las como naturais e que determinam os discursos dos sujeitos que a elas se filiam. Se pensarmos no exemplo da Escola como Instituição, podemos observar os papéis que ela institucionaliza para professores e alunos. Para cada um deles, determinadas práticas são possíveis, ao passo que outras censuradas, desde as mais elementares, como o espaço que devem ocupar no espaço físico da sala de aula. Neste sentido, pela Instituição Escola, ao professor é autorizada a legitimação do saber, papel não autorizado ao aluno (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 13).

Compreendemos que esse funcionamento político é que determina o ensino de certas obras e não de outras, que também está atrelado ao discurso do mercado editorial, que produz sentidos e materializações sobre algumas obras e o

silenciamento de outras (obras). Assim, o discurso mercadológico dá representatividade às obras literárias por meio do objeto de circulação - o livro didático - que norteia o trabalho do sujeito professor.

Não podemos pensar no livro didático como um material neutro, pois como afirmam Bolognini, Pfeiffer e Lagazzi (2009, p.12), “como todo o processo de ensinar e aprender, não está livre de determinações ideológicas, já que os sujeitos que elaboram os materiais, assim como professores, são afetados pela língua e pela história”.

Há assim, uma memória literária já instituída pelo Estado, que produz um imaginário de língua, por meio do material didático, que privilegia uma literatura uniforme (clássica), assim como uma língua homogênea. E essa unidade instituída passa a ser naturalizada pelos meios de circulação, como por exemplo, pelo mercado editorial. Vemos então, o funcionamento da política do mercado editorial com a sustentação de determinados sentidos sobre o ensino literário no país.

Desta forma, observamos o funcionamento da homogeneização da literatura assim como se deu com a língua portuguesa. Temos, segundo Pfeiffer (2000, p. 28), o funcionamento da língua apresentado ao aluno como unidade linguística, juntamente com o apagamento de outras línguas, de maneira “instrumentalizada, domesticada, administrada pela sua gramatização”. E a literatura também passa pelo mesmo processo por meio do material didático.

Compreender por que determinados sentidos são ditos e não outros. Observamos que esse fato é resultado do funcionamento da memória discursiva, ou seja, todo dizer é efeito do já-dito. Por isso são produzidos certos sentidos e não outros, o que promove o apagamento do não dito.

Assim, por meio da análise dos discursos das políticas de ensino, iremos identificar quais formações discursivas sustentam o ensino sobre a literatura e quais os efeitos produzidos por meio destas filiações.

4.7 Arquivo: memória institucionalizada

Com os estudos da História das Ideias Linguísticas (HIL) compreende-se a formação de um saber metalinguístico no Brasil, o arquivo, com base em autores, obras, instituições, teorias e acontecimentos. O arquivo, que não é apenas documento

(um discurso documental), ganha destaque nesta relação, conceituada por Pêcheux (1994), em *Ler o Arquivo Hoje*, como um conjunto de textos sobre assuntos específicos, significados em certas tramas de sentidos para materializar-se e gerenciado por um trabalho de leitura para oferecer possibilidades de interpretação.

Orlandi e Guimarães (2001, p. 21) especificam a relação dos instrumentos linguísticos com a política linguística do país:

De um lado, a história das idéias lingüísticas se produz nas condições determinadas em que se inscreve a constituição da “língua nacional”. De outro, como a questão da “língua nacional” deriva do domínio do Estado, a produção do saber metalingüístico inscreve-se em um jogo complexo entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical.

O arquivo, segundo Pêcheux (1982, p. 57) é definido como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Para que, de fato, receba esta denominação necessita ter relação com o exterior, relacionar-se discursivamente com um momento histórico e ser considerado um sistema organizacional. Através de dizeres materializados, forma então, o arquivo, que é construído pelo analista.

O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem. Trabalhar a relação entre estas formas de memória, sem deixar-nos dizer pelas nossas preferências, pelos nossos compromissos, e também não sermos ditos por uma história sempre já-contada, é um exercício de método e de disciplina (ORLANDI, 2002, p.11).

A literatura é considerada um arquivo na medida em que é historicizada, como um saber que se caracteriza pelo fator metalinguístico. Este saber é constituído pelas relações com o interdiscurso, logo, não se trata de um saber neutro. Passa a ser vista, segundo Orlandi (2002), enquanto prática de arquivo, estabilizadora de sentidos por meio de instituições.

Para Orlandi (1999), a língua se configura a partir da escrita e não pela fala do povo, pois a nossa sociedade é configurada pela escrita e não pela oralidade. Compreendemos então, a língua escrita como representação de objetos sócio-históricos de uma língua enquanto unidade imaginária.

Ao ser analisado um arquivo, identificamos três instâncias neste processo: a constituição, formulação e circulação²⁹. “Os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música, etc.) [...]” (ORLANDI, 2001, p. 12).

Segundo Orlandi (2001, p. 9), a primeira instância (a constituição) refere-se à relação entre os discursos, “a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo”. Um momento de se observar como os elementos discursivos se ordenam na sua formulação, sujeito ao apagamento e ao esquecimento. Já o segundo fator, formulação, inaugura o texto documental com sua linearidade e completude, ou seja, as condições de produção dos enunciados. E a terceira instância, a circulação, trata da distribuição do arquivo, o trajeto dos textos, a partir de meios técnicos (manuscritos, impressos, texto eletrônico), meios de divulgação (institucionais, acadêmicos, midiáticos), as publicações, entre outros. Ao se falar de circulação é preciso levar em consideração também os processos parafrásticos e polissêmicos³⁰ que permeiam a divulgação desses discursos.

O livro didático também é considerado um elemento dessa ideologia escolar que naturaliza os gestos interpretativos, com efeito de verdade absoluta. Esses materiais didáticos são entendidos como arquivos, responsáveis pela circulação do saber, impõem um conhecimento legítimo sobre a literatura do país de periodização de estilos. Materiais estes que estão articulados às concepções a que estão filiadas o discurso do livro didático com a negação da memória da língua, bem como a constituição de sentidos deste processo da formação histórica e ideológica do país (FRAGOSO, 2001).

Quanto ao trabalho de leitura de arquivo, é realizado pelos chamados “literatos (historiadores, filósofos, pessoas de letras) que têm o hábito de contornar a própria

²⁹ É à existência da materialidade da língua na discursividade do arquivo que é urgente se consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do lingüista ou do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática - e, logo, também nele - os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo (PÊCHEUX, 1994, p.63).

³⁰ Segundo Orlandi (1999, p. 36) “os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”. A polissemia trata do “deslocamento, da ruptura de processos de significação”.

questão da leitura regulando-a [...]” (PÊCHEUX, 1994, p. 50). Por outro lado, temos os intérpretes da leitura, “cientistas”, que compartilham estes arquivos com outros leitores. Esses são considerados “os produtores/utilizadores dos instrumentos” e caracterizados muitas vezes, pela própria linguagem informatizada que formam a memória discursiva.

No livro *Gestos de leitura: da história no discurso* (Orlandi, org. 1994), Pêcheux diz que está ocorrendo uma inversão na prática de leitura de arquivo. Antes, eram os literatos que praticavam a leitura do arquivo, agora os cientistas que estão conquistando esta posição. O motivo é o fator “banco de dados” que hoje disponibiliza informações sobre dada questão, não há mais uma exclusividade de livros. Além disso, esses arquivos apresentam um discurso diferente do que realmente foi produzido a princípio.

Orlandi (2002, p. 233) afirma que “a forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita”. E no momento sócio-histórico em que nos situamos, a escrita (na sua materialidade digital) está ainda mais presente com a internet. O que significa dizer que uma nova forma de escritura surge através da era digital, ganhando espaço para a sua legitimação.

A escrita pensada em sua história mostra-nos que a relação do sujeito com a linguagem passou sempre pela técnica, pela invenção de uma tecnologia que permitisse a manifestação simbólica do sentido do mundo. A invenção dessa tecnologia da escrita passou pela utilização de instrumentos distintos que constituíam uma imagem sempre diferenciada da linguagem humana.[...] A form(a)ulação do conhecimento e o modo como ele circula através da escrita, seja na pedra, no barro, no papiro, no codex, no livro impresso, nos muros da cidade, na tela do computador, é o que temos chamado “tecnologia da linguagem” (DIAS, 2009, p. 11).

Neste sentido, percebemos que essas divisões dos gestos de leitura apresentam posições específicas de sentido que refletem, portanto diretamente na constituição de diferentes processos discursivos.

A noção de gesto de interpretação, apontada no livro *Gestos de leitura: da história no discurso* (ORLANDI, 1994) configura os materiais de arquivo como gestos que se inscrevem na história, marcados pela incompletude. A interpretação é vista como o lugar da ideologia, que mostra as posições do sujeito, suas filiações discursivas, explicitando o movimento dos sentidos.

Observamos assim, uma divisão social do trabalho de leitura: os autorizados a ler e a interpretar e os autorizados a reproduzir a leitura do leitor autorizado. Com esta

divisão, percebemos que surge o efeito de apenas um sentido para com os textos, com a imposição de restrição na ação de interpretar. Para Orlandi (1996), essa abordagem de leitura é denominada de leitura parafrástica.

Este divórcio cultural entre o 'literário' e o 'científico' a respeito da leitura de arquivo não é um simples acidente: esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando esta leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo 'interpretações', constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento 'literal' dos documentos, as ditas 'interpretações' (PÊCHEUX, 1994, p.58).

Pêcheux (1994) afirma que a divisão de leitura é uma espécie de manutenção de dominação da classe privilegiada, a qual teria base para interpretar os arquivos. Na prática escolar, verificamos a concretização desta divisão de leitores.

Considerando-se o processo de construção do arquivo literário nas práticas pedagógicas, é preciso, segundo Pêcheux (2009), que o professor se aproprie de uma leitura polissêmica e não parafraseada, através da busca de outros dizeres em contato com outros discursos, possibilitando deslocamentos de sentidos, pois como nos diz Pêcheux (1994, p. 281), "não há dominação sem resistência [...] que significa que é preciso 'ousar se revoltar'".

5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DA LITERATURA

Nesta etapa do trabalho, apresentaremos nossa análise tomando como *corpus*, recortes de documentos oficiais ou de programas de ensino, visando compreender o funcionamento destes discursos, relativamente ao modo como está (ou não) formulada a literatura nestes discursos. Importante dizer que estamos falando de um discurso *sobre* a literatura, o que é diferente falar de um discurso *da* literatura.

Não estamos tratando de uma literatura pronta, pré-existente, de forma empírica, mas buscamos compreender como este ensino se dá nas instituições

escolares por meio dos sentidos legitimados pelos documentos oficiais, lidando com um ensino *sobre* a literatura. Queremos observar, através das análises, como essa literatura está significada nesses discursos, se essa literatura participa da construção do currículo relativo ao ensino da língua.

Os documentos oficiais (programas de ensino) fazem parte do processo de gramatização de uma língua, pois constituem instrumentos linguísticos ligados ao ensino da língua. Esses instrumentos não são neutros, pois objetivam o ensino da língua, determinando certa interpretação para esse ensino.

Temos então nestes programas, o estabelecimento de uma política linguística, na medida em que o discurso destes programas imprime certa interpretação que é imposta como a que deve ser seguida.

Segundo Orlandi (1998, p.18), a Análise de Discurso:

não trabalha com os textos apenas como ilustrações ou como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.

Nesse processo, ao pensar na instituição escolar enquanto formadora de sujeitos da linguagem, verifica-se o quanto essa instituição é significativa no que tange ao processo de construção de sentidos, ou seja, a escola é considerada uma das mais relevantes instituições constituidoras do saber e em especial, da língua de um país.

Somos sujeitos constituídos, interpelados por formações ideológicas que nos circunscreve. A forma-sujeito se dá por meio desse processo de assujeitamento do sujeito (ORLANDI, 1999). Assim, quando tratamos do ensino no país, estamos falando da constituição de sujeitos, por meio de uma relação discursiva entre língua/ensino/Estado. E as políticas de ensino que propagam discursos sobre o ensino no país são compreendidas enquanto parte da constituição da própria da sociedade, da formação dos sujeitos (cidadãos).

Temos os documentos oficiais que são constitutivos da identidade nacional do sujeito aluno brasileiro, mas também da própria instalação de ensino que o Estado institui. Desta forma, ao dar visibilidade a essas políticas de ensino, estamos compreendendo não só como se dá o funcionamento da individualização do sujeito brasileiro, mas também como a própria sociedade é configurada.

Refletir sobre como se textualizam esses documentos, possibilita-nos compreender como o sujeito é interpelado por essas políticas públicas de ensino de

língua e como se dá o processo de individualização desse sujeito. E para termos tal entendimento é necessário identificar as formações discursivas em que esses documentos estão inscritos, os efeitos produzidos por esses discursos, relacionando-os com suas condições de produção.

A Análise de Discurso considera que o material escrito é significativo, pois se dá através do processo de constituição do sujeito pela história, por meio da prática da linguagem e que materializa os processos discursivos construídos. É interessante destacar que a linguagem não é vista de forma abstrata, com a função meramente de transmitir informações. A perspectiva pecheutiana vai muito além de uma visão saussuriana/funcionalista. A linguagem é analisada como produtora de sentidos que se materializam na ideologia. Daí a importância de se pensar nesses documentos não como transparentes, mas como materialização de sentidos sobre o ensino da literatura, explicitando assim, as determinações históricas dos sujeitos na relação com as políticas de ensino.

Portanto, o sujeito constrói sua existência através dos sentidos que produz, sob a ilusão de ser o criador/estar na origem de seus discursos, quando na verdade é assujeitado/interpelado por várias formações discursivas, pelo outro (e Outro), pelas ideologias do Estado, ou seja, pela exterioridade (PÊCHEUX, 1997b).

Assim a busca da Análise de Discurso é entender como se dá esse funcionamento de interpelação do indivíduo pela ideologia, em um dado momento histórico e como esse sujeito é individualizado pelo Estado. E também conhecer os processos pelos quais esse sujeito se constitui em seus discursos, ou seja, como a ideologia se materializa na e pela linguagem.

Através de minha pequena experiência no contexto de ensino-aprendizagem na escola pública, tenho observado a pouca relevância que se dá à Literatura nas práticas escolares, principalmente, no que diz respeito ao conhecimento sobre a nossa literatura produzida na região.

Diante dessa inquietação discursiva, é que buscamos entender, por meio da filiação da Análise de Discurso, como se dá o processo de formulação dos discursos de arquivos, especificamente, dos documentos oficiais, que norteiam o ensino no país: LDB, PCNEM, OCEM e o Referencial Curricular de Rondônia. Compreender que sentidos são atribuídos sobre o ensino da literatura e como se deu o processo de constituição dos dizeres desses arquivos (documentos oficiais).

Ao analisar a concepção de currículo escolar, entendemos como o conjunto de normas, princípios, práticas, que norteiam a prática pedagógica, com a proposta de apresentar como a sociedade está sendo constituída e que perfil de alunos pretende-se formar.

Discursivamente falando, a literatura, enquanto um saber linguístico é constitutivo para a sociedade, uma vez que é representativa na formação de sentidos e na constituição de sujeitos de uma formação social e significada pela sua relação: histórica e ideológica.

E a AD é o campo do saber que nos define como sujeitos políticos diante de nossos discursos. Somos instados a interpretar os vários discursos constituídos e sua relação determinada pela história e pelo outro (ORLANDI, 1999).

Assim, para dar início a nossa análise, foi preciso, primeiramente, fazer um recorte dos referenciais curriculares a serem analisados. O recorte, segundo Orlandi (1984, p.14), é definido como a busca pelo entendimento das relações significativas da construção de sentidos, “são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendidos um contexto (de interlocução) menos imediato, o da ideologia”. É um trabalho que compreende a relação do sujeito afetado pela história, visto como um “fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, apud SOBRINHO, 2011, p. 14).

O *corpus*, conforme Lagazzi (1988, p.59), é entendido como “um recorte dos dados, determinado pelas condições de produção, considerando-se certo objetivo e os princípios teóricos e metodológicos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados”. A escolha do *corpus*, em Análise de Discurso, dá-se de acordo com os objetivos pretendidos pela análise, e ao selecionar os recortes (que na verdade, já faz parte da análise) já se direciona às propriedades discursivas a serem aprofundadas.

Deve visar atingir a exaustividade vertical, ou seja, a análise mais ampla e profunda de um recorte, isto é, de um discurso dado dentro de uma determinada conjuntura. Essa exaustividade vertical [...] trata de ‘fatos’ da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade lingüística (ORLANDI, 1999, p.63).

Um fator também importante é a questão das várias possibilidades de interpretações sobre um dado recorte que ocorre em virtude da não fixidez dos sentidos. Segundo Orlandi (2002, p.62) “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas

um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes”. Por isso, o texto não é considerado um discurso pronto, ele serve como caminho para novos sentidos. E isso pode ser verificável ao observarmos o movimento constante do sujeito e a construção de seus sentidos, o que permite essa flexibilização quanto aos vários resultados que podem ser verificados, uma vez que o discurso está sempre em construção.

De acordo com Foucault ([1969] 1995, p. 114), “não há enunciado em geral, livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo”.

É importante frisar que no estudo da AD deve-se empreender uma posição de analista, de acordo com seus mecanismos teóricos, para que se alcancem os objetivos propostos. A pesquisa do objeto discursivo envolve a observação do dito e do que está silenciado³¹, que por sua vez também produz sentidos, do modo como se dá a interpelação ideológica, dos efeitos das memórias retomadas, da forma como o sujeito se posiciona na história e ainda que significados atribuem-se a essas relações.

Para a AD, é necessário fazer uma teorização sobre o discurso. Essa interpretação da materialização dos sentidos, de compreender como a língua é atravessada por estes sentidos, ocorre por meio de processos como a paráfrase, a polissemia e a metáfora. Aprofunda-se então nessa teia de discursos constituintes deste processo, que por sua vez é atravessado pela história, que se sustenta sobre uma materialidade linguística (INDURSKY, 2001).

Na teoria discursiva, o texto requer um olhar que não se limita aos significados literais. Segundo Indursky (2006, p. 68), é preciso “ultrapassar os limites internos do texto propriamente dito”. De acordo com Orlandi (2001, p. 60-61), “a AD está assim interessada no texto não como objeto final de uma explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso [...] percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estrutura do texto”.

³¹ O mecanismo do silenciamento é um processo de contenção de sentidos e de asfixia do sujeito porque é um modo de não permitir que o sujeito circule pelas diferentes FD, pelo seu jogo. Com o apagamento de sentidos, há zonas de sentido, e, logo, posições do sujeito que ele não pode ocupar que lhe são interditadas (ORLANDI, 1990, p. 52).

Diante dessas considerações, optamos por investigar o que esses discursos dizem sobre o ensino de literatura e que estabilizam dizeres na orientação da prática pedagógica, na relação que se define com o saber. Optamos por investigar o que esses discursos dizem sobre o ensino literário, analisar assim, as condições de produção desses referenciais sobre o ensino literário e a identificação das filiações ideológicas e históricas presentes nesse processo discursivo.

É importante ressaltar que o trabalho de pesquisa do analista é o de compreender como os sentidos são construídos. Consiste em investigar as formações discursivas a partir da relação sujeito e língua. O sujeito, ao construir dizeres, determina sua posição discursiva na sociedade, apresenta sua formação ideológica que subjaz à constituição de seus discursos, com a ilusão de ser o criador de seus discursos. Para Orlandi (1999, p. 32), “o sujeito diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”.

Nesse sentido, o funcionamento de cada discurso depende de como o sujeito apreende o mundo e de sua relação com o Outro. Esse discurso é passível a mudanças de posicionamento, uma vez que pode alterar conforme a posição que o sujeito ocupa na enunciação, tendo em vista que o sujeito é interpelado por várias formações discursivas que refletem em seus discursos.

Falaremos, a partir deste momento, de como a literatura é abordada pelo viés da HIL. A literatura, segundo os estudos na perspectiva da História das Ideias Linguísticas (HIL), é considerada um dos instrumentos linguísticos que materializa os discursos construídos a partir das relações do sujeito e a língua, ou seja, um objeto sócio-histórico que mostra os sentidos através do funcionamento da ideologia na língua.

Segundo Frago (2001), no período do Romantismo brasileiro do século XIX, as obras elaboradas pelos nossos escritores conferiram certos sentidos à formação da identidade nacional que rompe com o modelo de escrita portuguesa, imaginariamente falando. Obras nacionais foram surgindo, produzidas por escritores nossos, que reivindicavam uma escrita da nossa própria língua, que construíram textos com caráter nacional, com elementos determinantes do nosso país, uma afirmação de que se buscava de fato, uma identidade própria. Não podemos esquecer também, das condições históricas em que os sujeitos estavam inscritos nesta época: período da Independência política e linguística e também de emergência da construção da nação brasileira. Mas e hoje? Que discursos atravessam as práticas

pedagógicas do sujeito professor em relação ao ensino da literatura? Como a literatura está significada pelos documentos oficiais?

A literatura é resultado da materialização de discursos, representa os sentidos dos discursos de uma nação e da forma como o sujeito é concebido segundo esses documentos de ensino.

E a metodologia da Análise de Discurso permite assim, dar visibilidade tanto aos discursos quanto aos sentidos que permeiam esta relação discursiva (ensino e literatura), que muitas vezes são apagados por estes discursos estabelecidos e desconhecidos pela própria sociedade.

É preciso pensar ainda nas relações de poder que estão em funcionamento nesse processo de construção do ensino no país e na posição política da escola perante o ensino. Althusser, em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (1985), diz que, para manter fortalecido o processo de dominação, a classe dominante produz formas de continuar a reproduzir a exploração por meio de condições materiais, ideológicas e políticas. E para isto, o Estado assume esta função por meio de seus Aparelhos Repressores (Governo, Administração, Exército, polícia, tribunais, prisões) e Aparelhos Ideológicos (escola, igreja, família, Direito, política, sindicato, cultura, informação).

As instituições produzem práticas dentro de uma determinada conjuntura, com posições que funcionam de acordo com a formação discursiva e imprimem sentidos que vão se naturalizando. E o sujeito é constituído pelo discurso dessas várias instituições presentes na sociedade: família, igreja, mídia e principalmente, a escola. Esta última, vista não só com a função de ensinar, mas, sobretudo como constituidora dos sujeitos por meio dos seus sentidos.

Assim, observamos que o discurso pedagógico é marcado pelas relações de poder do Estado e é importante compreender, por meio dos referenciais da educação, quais as suas implicações (relações de poder) na constituição dos sujeitos alunos.

Consoante a AD, entender o funcionamento do processo discursivo é analisar como se dá a formação do espaço discursivo dos arquivos, quais os dizeres silenciados, os discursos já-ditos que atravessam a literatura, sem desconsiderar a língua como objeto político.

5.1 Os documentos oficiais e o conceito de arquivo

Para a Análise de Discurso, a reunião de conhecimentos sobre uma área específica é denominada arquivo, como já vimos no capítulo anterior. E agora nos deteremos de um tipo de arquivo específico, os referenciais curriculares nacionais e regionais. Para a pesquisa em questão, selecionamos recortes dos principais documentos pedagógicos (LDB, PCNEM, OCEM e o Referencial Curricular de Rondônia) direcionados ao ensino médio, com um olhar voltado para a literatura. São arquivos pedagógicos, que em detrimento de seu funcionamento, são considerados como um verdadeiro banco de informações sobre um dado assunto.

A autora Orlandi (2002) indaga a respeito da produção de arquivos e sua relação com a escola:

Como a produção do conhecimento lingüístico resulta em uma organização social do trabalho sobre a língua? Que política de língua está implicada por esta ou aquela teoria? Como se institucionaliza a relação dos sujeitos com a língua e que parte aí tomam os Colégios se os observarmos como lugares propícios à construção de arquivos? (ORLANDI, 2002, p. 9)

No arquivo, o dizer se constitui sob o efeito de “documento”, atestação de sentidos, com o funcionamento de relações de forças. Memória institucionalizada entendida como apropriação da história e arquivada em nossas instituições que, quando esquecidas, abalam a estabilidade do arquivo. Compreender a constituição dos arquivos na história, os efeitos de memória que se produz e o lugar que o texto ocupa são etapas relevantes para a compreensão do arquivo.

As diretrizes selecionadas para análise são saberes materializados que orientam os sujeitos professores no processo de ensino, com a finalidade de qualificar o sistema educacional de nosso país. Materiais que se constituem como um saber lingüístico que está textualizado sob a forma de programas de ensino. Antes de adentrarmos à análise dos gestos de interpretação dos recortes, é preciso entender os manuais de ensino enquanto instrumentos lingüísticos que já fazem parte da constituição de uma língua.

Sustenta essa reflexão tomar a constituição do saber lingüístico (e da língua) como histórica. E essa constituição pode se dar em espaços particulares como o da Instituição que se configuram por textualidades como gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais, programas de ensino, Associações, entre outras (PFEIFFER, 2007, p. 1).

Pensando em nosso objeto de estudo e da perspectiva que estamos tratando, o sujeito professor, ao ser interpelado pelas ideologias presentes nestes arquivos pedagógicos, projeta essas formações discursivas na sua prática de ensino que, conseqüentemente, atravessa o sujeito aluno a estas formações ideológicas presentes nos discursos destes referenciais. Dessa forma, as práticas (ideológicas) inscritas pelos docentes através desses arquivos, são instituídas/estabilizadas em sala de aula, o que implica na formação do sujeito aluno.

Nesse sentido, o sujeito professor inscreve-se na posição de intérprete legitimado e o sujeito aluno na posição de reproduzidor de gestos de leitura, determinados pelo discurso pedagógico.

A escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, constrói toda uma memória de arquivo, que legitima, documenta e permite construir os imaginários acerca de aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno, que circulam hoje em nossa sociedade (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 25).

Althusser (1985) por outra perspectiva do materialismo histórico compreende a escola enquanto Aparelho Ideológico. Esse é interpelado pela ideologia dominante (Estado), fortalecendo, desta forma, a manutenção da divisão de classes. Já para a AD e dentro de nossa questão deste trabalho, apresenta a escola enquanto uma instituição em que se dá a relação de forças e de poder e a constituição de sentidos com a reprodução do ensino de “saberes” ao sujeito.

Assim, observamos que a Análise de Discurso “visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação” (ORLANDI, 2000, p. 26-27).

Orlandi (1999) apresenta sua posição a respeito da função do analista:

O que se espera do dispositivo do analista é que ele lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito[...] A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir [...] (ORLANDI, 1999, p.61).

Nosso objetivo, portanto, é compreender como estes efeitos de sentidos foram construídos, como os sentidos estão postos ali. Percebemos, dessa forma, que os referenciais curriculares, conceituados enquanto arquivos documentais, são

construídos para subsidiar as práticas pedagógicas, na elaboração do planejamento escolar. Portanto, por meio do nosso recorte discursivo objetivamos analisar os documentos oficiais enquanto parte das políticas públicas do país, quanto ao ensino sobre a literatura.

5.2 LDB e os sentidos *sobre* a literatura

A partir deste momento, trataremos da formulação do discurso do documento oficial (LDB), para posteriormente, analisarmos os seus discursos quanto ao ensino sobre a literatura. A proposta de apresentar uma lei nacional para regularizar o sistema educacional no Brasil foi institucionalizada com a nova³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 (LDB/96).

Trata-se de um acontecimento discursivo em que o Estado assume a posição de normatizador do ensino no país, instaurando uma lei que de fato se tornasse referência nacional na constituição dos currículos escolares. Como afirma a própria LDB (1996), a finalidade é oferecer aos estudantes a garantia de acesso aos saberes e integrá-los à sociedade como cidadãos participativos. Temos instalado o funcionamento das relações discursivas entre Língua/Sujeito/Nação, que possibilita serem compreendidos os sentidos produzidos na construção do sujeito desse Estado.

Quanto à organização do texto jurídico, a LDB está estruturada em 92 artigos, com as seguintes designações: os princípios da Educação Nacional, a organização do sistema educacional e suas modalidades, a formação dos profissionais da educação, o atendimento à educação especial, a distribuição dos recursos financeiros, entre outras nomeações. Assim, a LDB³³ está disposta da seguinte forma:

Título I - Da educação

Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Título IV - Da Organização da Educação Nacional

³² É importante reforçar a existência de três momentos de formulação deste documento oficial: LDB de 1961, 1971 e 1996. No entanto iremos nos ater a última revisão feita no ano de 1996, para pensar nas condições atuais de produção desses discursos.

³³ LDB: Lei 9394/1996, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I - Das Disposições Gerais

Seção II - Da Educação Infantil

Seção III - Do Ensino Fundamental

Seção IV - Do Ensino Médio

Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Capítulo III - Da Educação Profissional

Capítulo IV - Da Educação Superior

Capítulo V - Da Educação Especial

Título VI - Dos Profissionais da Educação

Título VII - Dos Recursos Financeiros

Título VIII - Das Disposições Gerais

Título IX - Das Disposições Transitórias

A estruturação dos artigos organizados nos permite analisar a forma como está delimitado a disposição desses capítulos (títulos e seções), sendo construído a partir dos vários segmentos da educação desde sua organização, modalidades, até a disposição dos recursos financeiros. E quanto à área da Literatura, encontramos-na no interior dos capítulos, discursivizada de maneira breve, sem a autonomia de um saber próprio.

Outro aspecto relevante analisado é quanto à linguagem do texto da LDB. Por se tratar de uma textualidade jurídica vemos que ela é regulado por um caráter mais oficial, por uma instância jurídica, configurando assim, a sua escrita de maneira específica (particular), que não há espaço para uma discursividade ampla. A própria formulação do discurso já condiciona os efeitos de sentidos que esse discurso comportará.

É interessante ressaltar, inicialmente, que antes de adentrarmos nesta relação discursiva entre a literatura e o ensino, é preciso compreender como o discurso desse documento da LDB foi constituído ao longo desses três momentos de formulação (LDB: 1961, 1971 e 1996) e quais as formações discursivas que sustentam esses discursos. Damos início, neste momento, à análise das condições de produção desse documento jurídico.

Partimos então, do discurso que concebeu esse documento, ou seja, do discurso que trata do processo discursivo da constituição da LDB. Essa lei está regulada por meio de sua legitimação com a Constituição Federal de 1934, lei geral que rege o país, em que diz: “TÍTULO I Da Organização Federal CAPÍTULO I Disposições Preliminares (...) Art 5º - Compete privativamente à União: (...) XIV - traçar as diretrizes da educação nacional”³⁴ (BRASIL, 1934). Éis que a Constituição Nacional discursa sobre a elaboração de diretrizes educacionais, a nível nacional, para mediar o processo de ensino brasileiro, funcionando, desta forma, como alicerce na constituição da LDB, por meio de uma relação interdiscursiva.

A Constituição é considerada o principal discurso jurídico do país. Lugar legitimado pelas relações de poder, que institucionaliza políticas de ensino no país e que por sua vez, produz efeitos ideológicos sobre os sujeitos brasileiros (SILVA, 2010).

Segundo Orlandi (1999a, p.14), ao falar das condições de produção é levado em consideração “sentido estrito e temos as circunstancias de enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

A necessidade de uma Constituição surge no século XIX, com a Independência do Brasil, que começa a se produzir sentidos sobre a criação de uma lei maior, pela busca por autonomia dos sujeitos brasileiros (ORLANDI, 1996b). E a partir da Constituição (e de acordo com suas formulações), dá-se início à criação de um currículo nacional, por meio da proposta de metas educacionais importantes para o país, com a publicação da primeira diretriz: a LDB Lei 4.024 promulgada em 20 de dezembro de 1961.

A LDB de 1961 é o acontecimento discursivo que marca a legitimação de uma educação nacional. É o momento que o Estado assume o papel de articulador/organizador/definidor não de um nível/ramo/tipo de instrução ou ensino, mas da educação. Assim, pela primeira vez, o Estado brasileiro não só legitima sua competência para traçar a educação nacional, mas efetiva esta competência (SILVA, 2010, p. 150).

A primeira publicação da LDB (1961) foi produzida em meio a um processo de “industrialização e urbanização aceleradas”, e o ensino instituído por esse documento

³⁴Constituição Federal (1934): http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

jurídico este filiado, assim, a uma perspectiva capitalista, de formação dos sujeitos alunos para a qualificação do trabalho (SILVA, 2010, p. 146), ou seja, a constituição da LDB esta inscrita sob o efeito do discurso capitalista.

TÍTULO I Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio. (LEI nº 4.024/61).³⁵

Levando em consideração ainda o período histórico que antecede a ditadura no Brasil, temos um período marcado pelo governo de Getúlio Vargas que trouxe grandes avanços econômicos e políticos ao país, juntamente com a criação de importantes leis trabalhistas que contribuíram para o crescimento da nação.

Tivemos como resultado, uma educação direcionada à inserção do sujeito no mercado de trabalho. Nessa direção, o processo de escolarização passa a ser visto como uma “comercialização do homem”, qualificação dos sujeitos alunos para o mercado de trabalho (LAGAZZI, 2010, p.77).

Já a publicação da LDB de 1971, Lei 5692 deu-se em 11 de agosto, em que percebemos a divulgação do discurso capitalista, como propõe a LDB de 1971, “CAPÍTULO III, Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) industrial; b) agrícola; c) comercial” (LEI nº 5.692/71)³⁶.

Inscrita numa perspectiva tecnicista, a constituição da segunda publicação propagava um ensino profissionalizante, instituindo o discurso de que a educação teria como princípio a formação do sujeito ao crescimento profissional.

CAPÍTULO I, Do Ensino de 1º e 2º graus: Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (LEI nº 5.692/71).

A instituição escolar passa a ser vista como espaço de produção “profissional”, determinada pelos sentidos de uma política capitalista de formação para o mercado,

³⁵ LDB: Lei 4024/61, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>.

³⁶ LDB: Lei 5692/71, trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

determinado por uma época em que almejava o crescimento do país. Esta preparação (profissional) produz sentidos para a construção de um sujeito capitalista, com a evidência de que a instituição escolar é o espaço significativo para a ascensão social. Assim, o Estado, nesse período, está inscrito num momento em que os interesses se voltavam para o mercado de trabalho (sentidos capitalistas), pois como afirma Silva (2007, p.150), temos a “exigência de educação posta pela mundialização como única saída para conquistar e manter um emprego”.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (LEI nº 5.692/71).

Tais fatos históricos implicaram na construção do documento oficial e ainda, foram decisivos para a formação de sentidos quanto à concepção de ensino no país. E observamos ainda o funcionamento de outras ideologias na construção desse programa de ensino.

Articulada a essa conjuntura política marcada pelo militarismo, temos entre as décadas de 60 e 70, a instauração das ideias linguísticas nas instituições acadêmicas no Brasil e, paralelo a este acontecimento discursivo, temos o destaque à produção de políticas de ensino, pois estamos tratando de um momento histórico em que as escolas passaram a receber muitos brasileiros - migrantes, negros, mestiços, entre outros - com suas diferentes práticas linguísticas. Um período marcado pelo jogo de tensão entre a unidade e a diversidade. Este “momento é marcado por uma forte industrialização e uma migração interna acentuada, que produz uma urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização” (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 89-90).

Tomamos assim, esse momento histórico marcado pela construção de políticas públicas diante dessa efervescência industrial, “visando à aceleração e à consolidação do processo de desenvolvimento econômico e social dos países, estando aí incluído o planejamento educacional em escala nacional” (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 90).

Vemos assim, o funcionamento de diferentes ideologias, a construção de políticas de ensino, juntamente com o processo de industrialização e o ensino da

linguística instalada em nosso país. Teorias estas que sustentam a constituição da LDB desse período (década de 60 e 70).

E finalmente, com a publicação da LDB de 1996, filiada a uma prática discursiva como formador de cidadãos, inscritos numa posição de sujeitos sabedores de seus direitos e deveres³⁷. Como afirma Orlandi (2003a), a forma-sujeito histórica atual é a de um sujeito de direito capitalista, com seus direitos e deveres. Sujeito este que é interpelado por estas leis de ensino que contribuem para a sua formação enquanto sujeito-de-direito capitalista (uniforme).

Como vimos, o período que antecede a década de 80 é marcado pela institucionalização da linguística em nosso país, agora já na década de 90, temos o fortalecimento dessa ciência, com a dominação dessa teoria na comunidade acadêmica, o que concebe novas políticas de ensino ao país, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (PFEIFFER; SILVA, 2014).

Dessa forma, a linguística passaria a se constituir como formação discursiva que justificaria esse cenário em busca de políticas de língua, fundamentando assim, a construção desses documentos oficiais.

Ao olharmos para a constituição histórica de produção desses discursos da LDB, das diferentes publicações, as quais nos referimos, percebemos que as mudanças nos princípios que demarcam a educação do Brasil se dão de acordo com as condições histórico-políticas de produção na qual o ensino está inscrito.

Há uma memória institucionalizada sob as leis pedagógicas de que essas são consideradas práticas autônomas do ensino no país, com a ilusão de ser a produtora de seus sentidos, mas na verdade, estas leis são reguladas pelas relações de poder do Estado, produz-se o efeito de sentidos naturalizados. Vemos o funcionamento do poder jurídico por meio do Estado, que legitima as normativas de ensino.

De acordo com as ideias de Orlandi (2002, p. 31), a memória discursiva é “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-

³⁷ O sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinador do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de sua vontade, não só dos outros, mas até de si mesmo, bastando para isso ter poder ou consciência. Essa é sua ilusão que chamamos ilusão subjetiva do sujeito e que se acompanha da ilusão referencial (sobre a evidência do sentido) (ORLANDI, 2006, p.20).

construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavras”.

Observa-se assim, que a LDB apresenta como objetivo, estabelecer diretrizes para mediar o processo educacional do nosso país, e essa posição discursiva condiciona diretamente na formação dos discursos dos sujeitos por meio do efeito ideológico.

São construções legislativas marcadas pelas práticas discursivas do sujeito inscrito na sociedade e sua relação com a língua, além de seus efeitos serem historicizados (ORLANDI, 2002). Vemos que a história da construção das leis projeta-se na produção de seus sentidos, o que nos permite interpretar este discurso, não por meio de uma relação direta, mas ligado à sua exterioridade.

Observamos assim, que as leis de um país são inscritas no discurso jurídico (autoritário) a partir das relações de poder, como forma de reger o comportamento dos sujeitos de uma nação. No caso da LDB, que se trata de uma lei nacional, percebemos o funcionamento dos sentidos jurídicos. E não podemos desconsiderar que a LDB lida especificamente com a área educacional, e por isso pertence à filiação do discurso pedagógico. Desta forma, a LDB se significa por meio do funcionamento simultâneo de ambas as filiações: jurídico-pedagógico.

Lagazzi diz que (1998, p. 52), “a instância jurídica é uma ordem de sentidos constitutiva da memória do dizer, portanto determinante das relações sociais e por essas determinadas, inserida no jogo contraditório da prática significante que move o interdiscurso”.

Nessa direção, por meio da historicização da primeira publicação da LDB, observamos a presença de uma memória institucionalizada, em que as leis da educação são significadas pelo discurso autoritário, impressas por um período militarista, mobilizadas assim por uma época de imposições, o que faz com que a LDB apresente como proposta, um ensino marcado pelos efeitos do autoritarismo (das obrigações), além de considerarmos a textualidade jurídica desse documento.

Assim, os sentidos inscritos na lei de 1996 são na verdade, paráfrases reprodutoras dos sentidos instituídos desde a criação da primeira LDB em 1961, sustentados por efeitos de autoritarismo e o sujeito aluno é preparado para o mercado capitalista, além de um ensino direcionado à formação da cidadania, como afirma a última atualização da LDB (1996):

TÍTULO II, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB nº 9.394/96).

Ver a LDB como processos discursivos inscritos num dado momento histórico é compreender a construção desse arquivo documental como memória legitimada. Textualidade jurídica em que se busca compreender, por meio da mobilização teórica da Análise de Discurso, o funcionamento de seus sentidos e o percurso da constituição destas leis como memoriáveis. Como afirma Silva (1998, p. 51), é por meio da memória sobre a construção dos discursos pedagógicos, “que, hoje, desenvolvemos nossas teorias e formulamos nossas práticas educacionais voltadas para o ensino de língua portuguesa”.

Com base no documento oficial instituído no Brasil (LDB de 1996) sobre a educação, analisaremos os gestos de interpretação que se materializam nos recortes. O recorte inicial a ser analisado traz a concepção de língua que a instituição escolar deve adotar no ensino médio, configurando “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (LDB nº 9.394/96).

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (LDB nº 9.394/96, grifo meu).

Ao analisar, discursivamente o recorte, observamos que nessa materialidade, o currículo do ensino médio apresenta como prioridade estabelecer um ensino significativo com o funcionamento da língua portuguesa enquanto mecanismo de comunicação, acesso ao saber e à formação da cidadania. A língua é compreendida enquanto um instrumento que possui funções para com os sujeitos falantes da língua nacional.

Nesse primeiro fragmento, é esse gesto de interpretação (de concepção de língua) que está funcionando e que será compreendido discursivamente, para se alcançar então, o entendimento da constituição desse saber metalinguístico, relacionando-o às condições de produção histórica e política.

Salientamos que não há, nesse recorte, discursividade específica sobre o ensino de literatura, como é proposto pela nossa pesquisa, porém, por meio da concepção linguística adotada por este documento oficial, compreenderemos a relação ideológica entre língua e literatura. Embora o recorte não faça referência diretamente a respeito da literatura, observamos por outro lado, que isso já é significativo para a nossa análise, pois se produz um gesto de interpretação e não outro.

Ao analisar o conceito de língua portuguesa, nesse fragmento discursivo, notamos que é demarcado como instrumento que permite a comunicação. A língua instituída está caracterizada como objeto de interação entre os indivíduos, código que dá acesso ao processo de comunicação. Conceção essa, que teve início com o linguístico suíço Ferdinand de Saussure, considerado o fundador da linguística, que conceituou a língua como um sistema de signos e que dominou os estudos linguísticos até a década de 60. O fragmento apresenta-se, assim, recortado por uma determinada formação discursiva, na sua tendência funcionalista.

Quanto aos gestos de interpretação que estão impressos nesse documento sobre a concepção de língua, apresentada enquanto “instrumento de comunicação”, constatamos sua relação com outros dizeres, uma relação interdiscursiva, um discurso filiado a uma memória funcionalista, decorrente dos discursos linguísticos baseados nos estudos de Saussure. De nossa perspectiva teórica, notamos que este recorte apresenta uma concepção de língua (o conceito de língua), a partir dos discursos da LDB de 1971³⁸.

Sabemos que os dizeres são resultados do já dito, do já materializado, com base em outros discursos (interdiscursos). Sentidos que só produzem efeito porque já foram significados. Os discursos só fazem sentido quando são inscritos dentro de formações ideológicas, e determinados por sua formação discursiva e assim, passam a significar dentro de determinada posição discursiva. É dessa relação interdiscursiva que se configura o recorte.

Essa concepção de língua adotada pela LDB de 1996 foi formulada pelos sentidos instituídos por outros dizeres - pela LDB de 1971 - que conceitua a língua

³⁸ O nosso propósito não é estabelecer uma relação comparativa entre a concepção de língua que está evidente na LDB com a concepção de língua da AD. Por outro lado, nosso interesse é compreender a concepção de língua sustentada pela AD, visto que o nosso trabalho se inscreve nesta filiação.

como nacional e relevante para a cultura do sujeito brasileiro, além de pontuá-la como referência no ato de comunicar-se. A concepção de língua adotada pela LDB de 1971 está inscrita num período em que a concepção de língua que perdurava naquela época era a de instrumento de comunicação (funcionalista), daí a constituição parafrástica da última versão da LDB de 1996. Vemos assim, o funcionamento de uma relação interdiscursiva entre os documentos oficiais quanto à concepção de língua adotada.

CAPÍTULO I - Do Ensino de 1º e 2º graus: § 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira (LEI nº 5.692/71).

Para compreendermos a construção dessas políticas de ensino no país, é necessário fazermos um percurso das condições históricas e políticas que permeavam o país nesta época. As décadas de 60 e 70 estavam marcadas por uma conjuntura política particular (regime militarista), aliada à institucionalização da ciência linguística nas instituições acadêmicas do país. E nesse período, temos ainda, um aumento considerável de alunos nas escolas, sujeitos estes com práticas linguísticas diversas, vindos de espaços urbanos e rurais diferentes. Sem esquecer ainda do advento do processo de industrialização que acontecia no país (PFEIFFER; SILVA, 2014).

Temos então, um período marcado por uma determinada conjuntura político-ideológica que, como resultado, produziu efeitos sobre a constituição das políticas de ensino desse período. Vemos o funcionamento de várias formações ideológicas que atravessaram a formulação dessas políticas de ensino.

Segundo Pfeiffer e Silva (2014), a linguística, enquanto ciência passa a fundamentar a construção das políticas de ensino da língua no país. A institucionalização da linguística constituiu assim, uma memória, uma formação ideológica que trouxe consequências profundas para a construção das políticas linguísticas. Vemos funcionar os discursos da formação discursiva da linguística e sua relação com o ensino de língua.

Além disso, a concepção de língua, construída pelos documentos, passa a ser significada por um discurso político decorrente do processo de industrialização, circunscrita por uma formação ideológica do desenvolvimento da industrialização no

país. Temos assim, uma língua intitulada enquanto instrumento de comunicação constituída em meio a essas condições capitalistas.

Nessa direção, vemos que as políticas linguísticas são interpeladas pelos efeitos de sentidos desse período da década de 70. E que, para compreendermos a constituição desses documentos foi preciso apresentar as condições histórico-políticas dominantes nessa fase.

Assim, para entendermos a constituição do nosso documento em questão, a LDB de 1996, foi preciso compreender, inicialmente, as condições de produção da LDB de 1971, que é o documento que promove essa relação interdiscursiva com o nosso documento de análise. Temos uma materialização concebida por meio dessa relação interdiscursiva com a LDB de 1971.

Desta forma, vemos a LDB da década de 90 constituída a partir de:

Resultantes de condições de produção específicas, evidenciavam movimentos econômicos e sociais de um período que obrigava o Estado a assumir a - questão da língua com uma - questão do Estado, buscando adequar-se às novas exigências do capitalismo mundial, do avanço da tecnologia e da informação e, ao mesmo tempo, tendo que enfrentar velhos problemas na Educação brasileira, como o - analfabetismo e a universalização da educação fundamental, frutos de uma sociedade colonizada, escravizada e desigual (SILVA, 2007, p. 149).

Observamos a construção de uma mesma concepção de língua que foi sendo reproduzida gradativamente, desde a década de 70. Temos então, uma relação por meio de paráfrases relativa ao conceito de língua, que se propaga pela atual LDB (1996).

Nesse sentido, a LDB de 1996, ao definir a língua enquanto comunicação, produz sentidos quanto à forma-sujeito que a escola irá constituir, ou seja, sujeitos circunscritos pelos sentidos da comunicação, sujeitos estes que necessitam se adequar à língua portuguesa, a língua imaginariamente unificada do país, em meio a esse momento capitalista.

Observamos ainda, no recorte, que o texto jurídico destaca, na sua evidência, a relevância da “educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência”. A circulação do conhecimento científico na instituição escolar é uma questão relevante para se pensar na sociedade que queremos constituir (SILVA, 2007).

Discursivamente falando, percebemos que o documento oficial está inscrito numa formação discursiva capitalista, em que propõe um ensino articulado com as

exigências do mundo atual, o que reflete na formação de um sujeito de direito capitalista (ORLANDI, 2003a). Isto representa a instituição de um ensino marcado pelos efeitos da formação discursiva capitalista presente na sociedade contemporânea. E dentro dessas condições de produção, há a língua portuguesa, que é filiada a essa formação, configurando-a como instrumento de comunicação, instrumento este que possibilitará a inserção do sujeito aluno ao mercado de trabalho.

Como já mencionado, os documentos oficiais estão inscritos numa filiação linguística, mas também capitalista. Assim, os documentos têm como proposta a instauração de um ensino que forme sujeitos que dominem a língua portuguesa, uma língua vista enquanto instrumento de comunicação, que possibilite a inserção dos sujeitos alunos à sociedade capitalista. Esse é o gesto de interpretação que se materializa nos documentos, uma língua da comunicação que forme sujeitos preparados para se adequar às necessidades do mercado por meio dessa ideologia da comunicação.

Segundo Orlandi (2004, p. 152):

[...] o lugar [...] – em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma sujeito urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental. Porque a Escola adquire toda essa importância? Por que esse sujeito é o sujeito da escrita, o sujeito do conhecimento. Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência. E a escrita se aprende na Escola.

E hoje, juntamente com uma conjuntura global e tecnológica, a língua é representação de conhecimento, do saber científico, que prepara os sujeitos para adquirirem a forma sujeito capitalista de direitos e deveres. Temos o funcionamento de uma ideologia capitalista articulada ao político.

Voltando para a formação discursiva da concepção linguística, vemos que com a instauração da ciência linguística no país, as políticas passam a ser significadas por essa formação ideológica da área linguística como forma de viabilizar estes efeitos de sentidos que percorrem o país, nesta época. Com a filiação do ensino à linguística, produzem-se efeitos de sentidos de um ensino reformulado, que recobre essas diferenças políticas e sociais presentes nesse cenário do país.

Vemos que, na Análise de Discurso, Michel Pêcheux, em suas pesquisas, acompanhou e estudou os trabalhos de Saussure. No entanto, para a AD, a língua é a base para a constituição de sentidos, da formação de discursos, da atuação do

sujeito na história e não atribui a significância da língua como apenas transmissor da comunicação. Nas palavras de Orlandi (2001, p.15 -16), a “análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo”, sob uma perspectiva discursiva, com o entendimento da linguagem como discurso, a partir de sua exterioridade. Esse gesto de interpretação da LDB nos mostra um discurso constituído por uma formação discursiva da língua funcionalista. De acordo com esta posição, defende-se a língua como instrumento de comunicação.

Como apresenta Orlandi (2004, p. 28):

A Análise de Discurso se interessa pela linguagem não como instrumento de comunicação, mas como instrumento de mediação simbólica, uma prática que se transforma e que é constitutiva de identidades e significações, onde ao falar o sujeito significa e se significa, ou seja, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

O conceito de língua ultrapassa o sentido de transmissor de informações. A língua é o espaço para a formação de sentidos, articulada a outros sentidos, permeada por formações ideológicas, e que faz com que o sujeito enquanto ser falante se inscreva na história, que verdadeiramente, assuma a sua posição de sujeito social.

O funcionamento da língua depende dessa relação entre sujeito e sentido, afetado pela ideologia e a história. Assim, a língua é uma relação de sujeitos e sentidos, de construção de dizeres, de efeitos historicizados, e não entendida apenas como transmissora de informação.

A AD lida com o conceito de língua como base para a realização dos processos discursivos. Os sentidos construídos por meio da língua são condicionados pela história, e não somente como uma relação comunicativa direta entre sujeitos. O movimento dos sentidos já-ditos resulta em um entrelaçamento de discursos, denominados interdiscursos. A ideologia é configurada como a condição para a existência do sujeito e de seus sentidos (ORLANDI, 2001).

Assim, as condições de produção de um texto relacionam-se com a discursividade de sujeitos na história, marcado por posições e que possibilita ser institucionalizado. O texto legislativo afetado pelos sujeitos da história, permeado por várias formações discursivas, passa a ser inscrito como memória discursiva na sociedade e ganha legitimidade no espaço social.

E o espaço que dá representatividade e funcionamento a esta concepção linguística apresentada pela LDB é a instituição escolar. Espaço que é atravessado

pela memória, funcionando não apenas como transmissora do saber, mas que inscreve sujeitos em uma determinada filiação ideológica. Importante assim entender como se deu a instauração dos primeiros colégios no país para então relacioná-los com o ensino de língua.

Para podermos entender a relação discursiva da instituição escolar com o saber, precisamos nos remeter à instalação dos primeiros colégios no país, entender como se deram os seus funcionamentos no Brasil e identificar as formações ideológicas que os circunscrevem. Assim, atentaremos a partir desse momento, para as condições históricas de construção dos primeiros colégios no Brasil.

Com o estabelecimento de uma política educacional, sob a coordenação do padre Manoel da Nóbrega, em 1549, instaura “um projeto político de cristianização-colonização”, em favor da expansão de colonização no país. Desta forma, segundo Nunes (2001, p. 38), os colégios, “nasceram da política de separação instaurada pela ordem jesuítica entre o ensino de humanidades destinado aos filhos dos colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese”. Um ensino que marcaria a distinção entre classes, entre colonizador e colonizado (ORLANDI; GUIMARÃES, apud SILVA, 2002, p.94).

Silva (2007) diz que, para os indígenas o ensino era caracterizado como moralizante e religioso e para os filhos dos colonos, um ensino com caráter mais formal. Uma forma instituída de poder sob o processo de ensino, em que os sujeitos indígenas não podiam questionar, apenas ocupavam a posição de ouvir e não podiam contrariar, uma posição de sujeitos interpelados pelos colonizadores, por meio de um ensino impositivo.

O ensino, nesse processo colonial, passou a ser constituído como definidor das classes sociais, um traço específico de diferenciação entre os sujeitos, marcado por uma escolarização brasileira excludente, sob o funcionamento de uma “educação de classe” (ORLANDI, 2008a, p.36). Uma marca ideológica materializada na legislação educacional brasileira, inscrita na história como definidora de classes, divisão de sujeitos. A educação era oferecida tanto aos sujeitos indígenas quanto aos filhos dos portugueses, mas com finalidades diferentes.

Há, pois, uma cisão fundante na primeira Instituição da sociedade a ser criada no País. Uma dualidade que iremos encontrar ao longo da história da educação em diferentes aspectos. Uma educação primária, de caráter doutrinal e moralizante para os índios, os negros, os mestiços, e uma

instrução acadêmica para os filhos dos grupos dominantes (SILVA, 2007, p.6).

Assim, vai se materializando, por meio desse projeto, o surgimento das primeiras escolas, gramáticas, cartilhas, sermões. Uma prática pedagógica catequética funcionando por meio de ações políticas, que provocou o apagamento das instituições tribais e a imposição de um ensino colonizador. Sob o domínio da ideologia religiosa constrói-se um discurso pedagógico que detém o domínio sobre a ordem das questões da educação e da língua, durante um período de dois séculos (ORLANDI; GUIMARÃES, apud SILVA, 2002).

Por meio desse gesto de interpretação, vemos que, enquanto que na época colonial a língua era símbolo de civilização, hoje, segundo a LDB (1996), temos a língua concebida enquanto representação de comunicação, de cidadania. Temos um funcionamento político da língua que para os sujeitos se significarem dependem do ensino dessa língua. Vemos então, um Estado, que regula, por meio do ensino da língua, a homogeneização dos sujeitos de uma nação, individualizando-os.

Para Pêcheux (1999), a instituição escolar funciona por meio dessas ideologias que imprimem o seu funcionamento. Assim, cabe a instituição escolar a função de legitimar a padronização da língua, posto que funciona através de uma formação discursiva impressa por meio de um discurso político.

Ao fazer referência às condições históricas de constituição dos colégios, observamos a presença do interdiscurso, ou seja, formulações prontas que foram esquecidas e que afetam os sujeitos. Por meio desse confronto de sentidos históricos, percebemos as condições de produção do discurso pedagógico. Por isso pensamos que a historicidade é fundamental, o “traço da relação da língua com a exterioridade” (ORLANDI, 2004, p. 28), para observarmos como se dá o processo de construção de determinados sentidos. Temos o funcionamento da memória interdiscursiva que sustenta essas políticas de ensino.

É oportuno lembrar ainda que toda legitimação provoca apagamentos. No caso da legitimação da língua portuguesa na era colonial, temos o apagamento das línguas que aqui existiam nesse período. Essa imposição da língua portuguesa trouxe efeitos de apagamentos não só da língua do sujeito indígena, mas de sua identidade e da história do Brasil que estava em funcionamento. Temos aí, o funcionamento político-ideológico, em que se buscava sustentar a posição do colonizador e estabilizar as relações de poder do Estado. E hoje, no Brasil, temos como resultado, o apagamento

das variáveis linguísticas existentes por meio da instituição de um ensino determinado pela unidade linguística.

Pfeiffer (2000, p.101), em sua tese de doutorado afirma que no processo de ensino, a língua configurada como nacional é a única que produz sentidos de civilização. As demais línguas “são da cultura (seus sentidos deslizam para o regional, o folclórico, a oralidade, ‘civilização inferior’), que passa a ocupar um espaço de bipolaridade com civilidade, e tudo o que daí decorre parafrasticamente”.

A institucionalização de uma língua produz efeito de homogeneização, com o sentido imaginário de língua unificada. O que ganha representatividade no espaço social é o que está institucionalizado. Isto implica em conceituar como erro, desvio, o que desliza desse lugar legitimado.

Discursivamente falando, tem um ensino de língua, determinado por uma relação interdiscursiva, por meio do trabalho da memória com os discursos do colonizador, sustentado pelas relações do Estado e regulado pelos meios de circulação, representado pelos documentos oficiais. Como diz Silva (2007, p. 9), “um percurso que se reatualiza nas práticas de ensino atuais e põe em funcionamento uma memória e uma história tantas vezes negada e denegada”.

Os sentidos só são significativos porque se inscrevem na história. O recorte só se constitui como significativo porque sua referência é constituída por acontecimentos históricos, com sua memória discursiva. É por meio de sua relação com a história, com discursos já mencionados, que conseguimos ver o discurso pelo viés da AD, como fragmento discursivo constituído historicamente.

Portanto, falar da instituição escolar implica em compreendê-la como espaço autorizado a ensinar a língua legitimada pelo Estado e ainda, a falar da constituição do sujeito brasileiro, por meio do imaginário de cidadania.

Nesta relação entre a instituição escolar e o ensino de língua, vemos que o interdiscurso possibilita este encontro com os dizeres já-ditos, uma forma de atualização de sentidos, o que faz com que o sujeito se inscreva numa posição discursiva da memória do dizer (ORLANDI, 2003b).

Assim, a materialização dos sentidos, nesse documento (LDB), apresenta-se como estabilizador da língua portuguesa na sociedade, pois através dos meios de circulação do saber linguístico (programas de ensino), funcionam como naturalização linguística, com a sua estabilização na sociedade.

Por meio dos efeitos de sentidos produzidos, temos um recorte em que nos apresenta a concepção de língua a ser ensinada, e por meio da forma como esses documentos significam a língua, reflete na constituição do sujeito aluno. Um sujeito que se comunica por meio dessa língua enquanto instrumento de comunicação. Uma ideologia da comunicação que ajusta esse sujeito à sociedade capitalista, que exige desse sujeito o seu preparo para o mercado de trabalho. Uma sociedade configurada assim pela comunicação.

Voltando agora, especificamente para o recorte, percebemos outra função destinada à língua, agora ela “possibilita o acesso ao conhecimento”. De nossa perspectiva queremos entender como se dá o ensino dessa língua para que então possibilite esse acesso do sujeito ao conhecimento? E quais as formas de circulação desse saber linguístico?

Em relação ao fragmento discursivo, observamos que a LDB traz o funcionamento da língua como acesso ao conhecimento. Pensamos assim, que fosse necessário remeter ao processo de construção da língua nacional e dos instrumentos linguísticos, sendo que estes possibilitam o acesso ao saber linguístico. Instrumentos que dão visibilidade à língua como produção de conhecimento de um saber linguístico.

A história da língua portuguesa no Brasil, bem como a construção de saberes sobre essa língua, estes materializados na forma de gramática, produção literária e currículo escolar, desenvolveram-se no espaço de diversas instituições e foram determinados sócio-historicamente por um longo processo de colonização e determinantes do ensino no Brasil (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 14).

Como vimos, segundo a HIL, os instrumentos no século XIX, fazem parte da construção histórica da língua nacional no país, um período marcado pela formação de gramáticas, com autores legitimados a produzir um conhecimento sobre a nossa língua, uma posição determinada pelas formações ideológicas daquele período. E não bastaria apenas ter a produção desses conhecimentos, era necessário ensinar esses conhecimentos, e eis que passam então, a ser ensinados por intermédio das escolas. E para que ocorra o ensino desse saber linguístico, dá-se início ao processo de disciplinarização.

É preciso compreender esses instrumentos dentro de determinadas condições históricas em que eles são constituídos, para que se entenda seu funcionamento político-ideológico.

No século XIX temos um funcionamento particular desses instrumentos, significados pelo seu caráter identitário, de construção da formação da nação por meio de uma língua nacional. Hoje, há outro funcionamento, os instrumentos são inscritos como saberes pedagógicos, que descrevem a língua por meio de suas gramáticas, organizados por meio de disciplinas e regulados pelas políticas de língua instituídas pelos programas de ensino.

Por meio dos gestos de interpretação do recorte vemos que são esses os meios de circulação que irão auxiliar o sujeito professor no processo de escolarização e que como resultado, possibilitará ao sujeito aluno ter acesso ao conhecimento.

Empiricamente falando, esses instrumentos já imprimem sentidos para o sujeito professor dentro de uma determinada formação ideológica. O sujeito professor concebe sentidos a esses instrumentos por meio dos dizeres impressos pelos documentos oficiais.

Desta forma, o Estado apresenta o conhecimento ao aluno por meio do processo de disciplinarização. Temos então, a língua, como acesso ao conhecimento por meio de sua representação nas gramáticas e legitimadas pelos programas de ensino, reguladas/controladas pelo Estado.

É preciso que haja compreensão sobre o processo de disciplinarização de um saber, compreender a relação do saber com a memória institucionalizada. Um saber não pode ser assim conceituado se não houver uma memória e um projeto. (AUROUX, 1992). A constituição de um saber e sua inscrição enquanto disciplina requer a sua legitimação pelo Estado, que se dá por meio de seus objetos de circulação, como por exemplo, os documentos oficiais, que promovem a regulamentação desse saber na sociedade. Há assim, um controle do conhecimento enquanto disciplina regulada pelo Estado.

A disciplinarização é vista como uma forma de dar visibilidade a determinado campo do saber, e também a possibilidade de permitir que tais sentidos produzidos nas relações de ensino sejam reconhecidos por meio da circulação, com a materialização de determinados instrumentos que exercem a função de divulgação.

Segundo Pêcheux (1988, p.160), “a disciplina constrói pela discursivização dos conhecimentos a partir de determinadas formações discursivas por meio de uma conjuntura sócio-histórica aliadas a memória”, e distribui os saberes de modo particular, de acordo com a produção de sentidos.

Na escola, vemos assim, que o saber científico “é legitimado e autorizado na escola para controlar o dito por professores e alunos, numa tentativa de unificação e homogeneização do saber” (BRESSANIN, 2013, p. 54).

Esses objetos são significados por meio de efeitos de sentidos políticos que configuram a língua da nação. Porém, ao levarmos em conta a concepção a que este programa de ensino (LDB) está inscrito, verificamos que os instrumentos tecnológicos são sustentados por uma formação discursiva de que são ferramentas de ensino com um caráter descritivo (funcionalista).

Esses instrumentos são tratados como estabilizadores do discurso das relações de poder do Estado, visto que essas tecnologias possibilitam a homogeneização da língua da nação, além de instituir visibilidade a ela.

De acordo com Orlandi (2001, p. 9), “tanto a gramática quanto o dicionário, ou o ensino e seus programas, são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz a história e configura as formas da sociedade”.

Portanto, por meio desse gesto de interpretação, vemos que a LDB apresenta a língua configurada como funcionalista, construída por meio da ideologia da comunicação, que proporciona acesso ao conhecimento e que produz efeitos de cidadania ao sujeito. Um discurso constituído por meio de uma relação interdiscursiva com a LDB anterior, com o funcionamento parafrástico.

Percebemos ainda que a história é uma grande aliada à compreensão desses discursos, pois a memória, os dizeres já-ditos, esquecidos, permeiam e dão fundamentação a esses discursos. Os dizeres inscritos nessas políticas estão na ilusão de serem criações de seus autores, quando na verdade já foram ditos em outros momentos da nossa história. É o funcionamento da memória ancorada à historicização de sentidos que dão sustentação aos discursos da LDB.

Outro sentido apresentado ainda, neste recorte, trata da concepção linguística como “exercício da cidadania”. Segundo a LDB, a língua não só permite o acesso ao conhecimento, mas também proporciona o exercício da cidadania. Verificamos discursos similares sobre o exercício da cidadania, inclusive, no 2º artigo da LDB, em que afirma que um dos princípios da educação:

Tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania (LDB, nº 9.394/96).

Ao analisar esse recorte, observamos que o ensino tem como finalidade preparar o sujeito aluno à cidadania, por meio da concepção linguística funcionalista, em que defende a noção de língua enquanto função, código de comunicação. Este discurso é marcado pela intertextualidade com a LDB de 1971 que já falava sobre o preparo para a cidadania. Indagamo-nos então, como a língua, representada enquanto instrumento de comunicação, torna possível o preparo do sujeito aluno em sujeito cidadão?

É interessante ressaltar diante desse recorte, que não estamos afirmando que o sujeito não é inscrito numa posição de cidadão (com seus direitos e deveres), mas estamos analisando o discurso da LDB, ao afirmar que esta posição de cidadania é constituída perante o efeito da língua como instrumento de comunicação. Segundo o recorte, há o imaginário de que a cidadania é constituída à medida que o sujeito passa pelo processo de escolarização, especificamente, por meio do ensino da língua que lhe é assegurada a condição de cidadania.

Por meio desse gesto de interpretação, vemos um efeito de sentido em que a cidadania não é um direito garantido, não se nasce cidadão, mas adquire-se tal posição por meio do acesso ao ensino. Como diz Pfeiffer (2002, p.12), esta condição “está atrelada a ir ou não à escola, produzindo de modo institucionalizado graus de cidadania”.

Para autora Orlandi (2001), o conceito de cidadania está vinculado tanto às relações com as Instituições quanto com os instrumentos linguísticos e programas de ensino. A formação de “cidadãos” perpassa o caminho do ensino de determinados saberes, no caso desse fragmento discursivo, do ensino da língua portuguesa, que por meio dessa língua possibilita ter acesso à escrita legitimada pelo Estado.

Percebemos que as condições de produção que perpassam o ensino no Brasil são sentidos construídos a partir de discursos políticos (sobre a instituição do ensino da língua), acontecimentos que ressoam até os dias de hoje sob a forma de paráfrases.

Assim, o português foi instituído na era Colonial como sinônimo de civilização, a constituição indígena deu-se por meio do discurso do europeu. Tais sujeitos só adquiririam significância (nacionalidade) por meio da sua inscrição na língua, submetendo-se assim, a essa língua. A construção dos sentidos de ensino nos mostra

um discurso atravessado pela obrigação, imposição, sob a formação ideológica do Estado.

Assim, como hoje vemos a instituição de políticas de ensino que buscam individualizar os sujeitos, sob a forma de sujeitos cidadãos, sujeitos de direito, por meio da imposição do ensino de língua.

Segundo Bressanin (2013, p. 68) “é nesse espaço de contradições que se deu o processo de escolarização no Brasil, determinado pela formação discursiva religiosa-cristã e pela formação ideológica da colonização que reproduz o ideal de igualdade e homogeneidade”.

Assim, desde os primeiros sentidos fundadores, produzidos na época Colonial do Brasil, apresentava uma educação diferenciada às classes sociais sob um caráter político, sob um discurso autoritário. E o que vemos hoje é a reprodução da construção histórica de um sujeito aluno sob a memória institucionalizada das relações de poder.

Falar corretamente a língua portuguesa é estar inscrito numa sociedade urbanizada e ocupando uma posição de cidadão. A língua dá representatividade ao sujeito na medida em que esse é um falante da língua de seu país. Observamos que, segundo Pfeiffer (2000), o que permite dar significado ao sujeito enquanto cidadão é estar inscrito na própria língua de sua nação, uma vez que possibilita ao sujeito construir sentidos com a linguagem na história.

Esse sujeito é intitulado como um sujeito urbano-escolarizado³⁹ que constrói sentidos à posição que ocupa nesse espaço citadino (efeito de urbanização) e é significado pelo espaço escolar.

É importante entender que o sujeito aluno tem uma cidade e uma escola construída, sendo que esta se coloca responsável em produzir uma “conscientização” sobre a língua e sentidos de cidadania ao aluno, ambos (cidade e escola) “se inscrevem na tensão dos sentidos do que estou chamando de um sujeito urbano escolarizado” (PFEIFFER, 2000, p. 111). Esses sentidos tanto da cidade quanto da escola produzem o efeito de unidade aos sentidos, da cidade, da língua.

O professor, como representante da ciência, do saber, não permite, na maioria das vezes, a interlocução entre os sujeitos (professor e aluno) da instituição escolar.

³⁹ Definir o sujeito como "urbano escolarizado" significa pensar na relação estreita entre estar na posição autorizada a dizer (processo de autorização produzido pela escola) e estar na posição autorizada a ter urbanidade (ser civilizado).

Os sentidos são inculcados sob a forma de repetição empírica, com a homogeneização dos sentidos que circulam na instituição escolar (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009).

Observamos assim, as marcas do sentido autoritário, com a determinação dos saberes autorizados a funcionar na escola. Uma memória de arquivo que legitima o conhecimento no processo de escolarização.

Nesse sentido, notamos que o Estado interpela os sujeitos (e os individualiza) que compõe o quadro da educação do nosso país, pois “o Estado procura manter a distância, ignorar, e mesmo sufocar, a questão crucial do sujeito, ou seja, dos modos com que o sujeito pensa, deseja, critica, resiste” (ORLANDI, 1984, p. 55). Dessa forma, não possibilita que os sujeitos desloquem sentidos, mas que parafraseiem os mesmos dizeres, numa posição de estabilizadores destes discursos sob um ensino de repetição empírica. E esse ensino mecanizado uniformiza o sujeito escolarizado (DI RENZO, 2005). Temos aí o funcionamento de uma política de língua individualizando esse sujeito de acordo com o discurso capitalista, com uma forma-sujeito, historicamente determinada como livre e ao mesmo tempo submisso (PÊCHEUX, 2009).

Foucault (1997), ao abordar essa relação existente na instituição escolar com a aprendizagem, afirma que a escola pode ser comparada com as prisões, pois há o funcionamento de uma mesma organização espacial, controle das atividades, do tempo, as formas de linguagem, além das formas de punir e recompensar. E quanto ao ensino da língua portuguesa, em caso do não domínio desta língua portuguesa, percebemos a presença de medidas punitivas, como avaliação, recuperação, reprovação, posição da instituição escolar que define quais as formas adequadas de dizer e escrever.

Assim, há a cristalização de sentidos na constituição histórica da instituição escolar sob a memória de um discurso autoritário. Instituição regulada pelo Estado, que funciona sob um discurso jurídico, legitima suas práticas pedagógicas, e que por meio de uma língua tenha uniformizar o sujeito. Sujeito esse que assume a forma de sujeito jurídico, submetido ao Estado por meio das leis (BRESSANIN, 2013).

Diante desse gesto de interpretação do documento em que conceitua a língua como instrumento de comunicação, verificou-se que ao sujeito aluno cabe fazer uso de sua língua apenas como código comunicativo, e não numa posição como formador de sentidos, na constituição de discursos, de indagar o sujeito professor, uma vez que,

este ocupa a posição de dono do saber por meio de uma formação discursiva autoritária. O sujeito produz sentidos, mas são sentidos permitidos, autorizados.

Não podemos deixar de falar que há a resistência dos sentidos também, que o sujeito passa pelo processo de assujeitamento pela ideologia, mas num processo com falhas. Não há dominação sem resistência, pois os sentidos podem se deslocar.

Segundo Pfeiffer (2000, p. 21), esse processo de desenvolvimento do sujeito aluno envolve a “recoberta de sentidos que colocam o sujeito como desde sempre um embrião de. Esse sentido está filiado a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre linear, cumulativo: evolutivo”.

A escola forma esse sujeito, que é visto *a priori* apenas como um embrião, inscrito num processo de ensino evolutivo, mas que não possibilita seu crescimento, é visto como um eterno aprendiz, em que não ganha legitimidade. Mas e os sentidos já inscritos neste sujeito aluno? Como afirma Pfeiffer (2000), o aluno já é um produtor de sentidos, antes mesmo de ser inserido no ambiente escolar. A escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado desconsidera os sentidos que já estão funcionando no sujeito aluno, e o vê como um indivíduo que necessita ser revestido de sentidos, com a assimilação de saberes, por meio do ensino da língua. E a escola se coloca como o espaço significativo nesse processo discursivo, pois é recoberta de sentidos que propicia condições para que o sujeito aluno, considerado um aprendiz do conhecimento, constitua-se como cidadão. Este é o efeito de ensino que a instituição escolar produz.

Quando falamos da instituição escolar, precisamos mencionar que as instituições também falham em seu funcionamento. Existe também o confronto, a disputa. E a escola também é lugar do impossível, de sentidos outros, é passível de falhas. As condições de produção constituem a existência histórica do discurso, materializam a existência das contradições dessas lutas de classes inerentes à sociedade. Segundo Pêcheux (1981, p.136) o discurso “representa no interior do funcionamento da língua os efeitos da luta ideológica e, inversamente, ele manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia”. A escola é reguladora, nela temos o funcionamento predominante do discurso autoritário, mas também temos o discurso lúdico e o polêmico. É uma questão de predominância.

Nesse documento oficial, vemos que apresenta como proposta, formar futuros cidadãos por meio da língua, configurando a instituição escolar como espaço formador de cidadãos, pelo fato de que é na escola que se se aprende a língua portuguesa,

espaço de legitimação da língua. Orlandi (2010, p.14) diz que “todos nascemos já cidadãos, pois nascemos em uma República. No entanto, há um discurso social que atribui, ou nega cidadania, dependendo das circunstâncias. Este é o imaginário capitalista dominante nos países em desenvolvimento”.

Nessa direção, a escola acaba por dar visibilidade às propostas dos documentos oficiais em formar sujeitos cidadãos, como aquele que cumpre com seus deveres. Assim, no ensino da língua com seus instrumentos, o Estado produz sentidos de homogeneização, com o apagamento de outras línguas. Nesse sentido, o sujeito urbanizado ganha visibilidade por meio da escrita da língua, sob um ensino regulado pelo Estado (SILVA, 2007, p. 150).

Portanto, a partir desses efeitos de sentidos, a escola constrói esta posição de sujeito cidadão, na medida em que passa pelo processo de ensino da língua. Mas o espaço em que este sujeito está inserido, ou seja, é a cidade, espaço de urbanidade que irá lhe conferir sentidos de cidadania. Orlandi (2002) afirma que ser cidadão é fazer parte deste espaço planejado que é a cidade.

Até esta parte da análise, os gestos interpretativos que realizamos voltaram-se para o estudo discursivo sobre a concepção de língua adotada pela LDB. A partir deste momento, analisaremos um recorte (para ser mais preciso, o único) em que menciona o termo literatura, para que assim possamos interpretar os discursos sobre este ensino e verificar os sentidos produzidos no percurso do ensino da língua com relação ao discurso literário.

Seção da educação básica no art. 26, § 2º:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (LDB nº 9.394/96, grifo meu).

Ao interpretar discursivamente o recorte, percebemos o primeiro sentido do conceito de literatura e o único apresentado em todo o documento oficial em que apresenta a literatura, enquanto área destinada aos estudos da história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. Observamos que a LDB apresenta a literatura como uma das áreas de referência à história do Brasil, além das áreas de educação artística e história brasileira.

Nesse sentido, observamos o funcionando da literatura significada nesse discurso, pelo viés histórico-cultural. O conceito de literatura está vinculado ao estudo

da formação africana e indígena, vista a partir de uma perspectiva histórica e cultural, delimitada por esses sentidos apenas. É esse o efeito de sentidos produzidos pelo recorte.

Importante compreender o sentido de literatura empreendido pela AD e o sentido apresentado pelo documento. O conceito de literatura, segundo Orlandi (2000), é compreendido a partir do discurso do saber linguístico que faz parte do processo de construção da língua dos sujeitos. Mas nesse recorte, o que observamos é a presença do apagamento de determinado sentido e a abordagem de outro sentido, ou seja, a literatura é compreendida, nesses programas de ensino, como sendo uma área que abarca os estudos da história e da cultura dos povos, como uma área de conhecimento. E por outro lado, há o apagamento da literatura enquanto um saber produtor de sentidos sobre a língua, com sua singularidade, que é histórica.⁴⁰ O ensino literário está significado de uma forma e não de outra, o que demonstra o funcionamento político-ideológico.

A subjetividade, a conotação, a opinião, o belo não se consolidam no espaço das ciências dominantes, por isso temos um jogo de tensão (HANSEN apud PFEIFFER, 2000), em que não só a literatura, mas também a disciplina de artes são vistas como áreas destinadas aos estudos históricos e culturais. Nesse recorte, essas áreas são significadas para o sentido da ciência, diríamos que estão filiadas aos sentidos capitalistas que estão em movimento, inscritas sob um efeito científico, com caráter utilitário/pragmático. Com este efeito apagam-se outros sentidos da literatura.

O sujeito professor, considerado o representante do saber, da ciência, filiado a formações discursivas dos documentos oficiais, apresenta a literatura de forma histórica, significada pelo real, pelos sentidos da verdade.

Vemos por meio do recorte, que a literatura inscrita enquanto saber literário não ganha espaço significativo nos documentos oficiais da LDB, pois as formações ideológicas que permeiam a sociedade capitalista, determinada pela verdade, pela ciência, possibilitam a construção de um não lugar. Segundo Hansen apud Pfeiffer (1994, p. 59):

A literatura só pode se dar enquanto tal a partir da negação instauradora da noção utilitária da arte. A literatura se prestaria à contemplação desinteressada. Negação da arte retórica que instaura a literatura. Hansen vê

⁴⁰ Lembramos que a literatura na AD é vista a partir de suas condições históricas e ideológicas enquanto saber linguístico. Portanto, a literatura não é considerada uma teoria subjetiva, inerente ao sujeito.

uma dispersão dos sentidos da retórica na direção da própria literatura (com os tópicos e os lugares comuns), para a estilística e para a gramática (com as figuras de estilo). Esta dispersão. A meu ver, não se deve ao acaso, mas à necessidade histórica de um lugar para a subjetividade.

Falando discursivamente, o ensino literário aparece configurado como uma área determinada pelo discurso científico, e notamos que a literatura enquanto saber linguístico, não tem um lugar efetivo no processo de escolarização. E como já vimos, a LDB foi constituída a partir de formações ideológicas capitalistas, linguísticas, que ressoam sentidos científicos na abordagem de ensino instituído.

Por meio dos gestos de interpretação, pensamos que a literatura enquanto saber literário, com peculiaridades estéticas, é silenciado, e instaura nesse referencial, uma literatura determinada pelo cientificismo. Vemos que esses sentidos atribuídos à literatura se devem ao fato dos sentidos (científicos) estarem imersos na sociedade em que estamos inseridos atualmente. O discurso científico produz sentidos que estão em movimento na instituição escolar. E esta propaga efeitos do discurso científico em suas práticas escolares.

Vemos ainda, no recorte, a presença de outros sentidos quanto à significação da literatura, vista também, por meio de uma abordagem cultural. Essa concepção de ensino em que se valoriza o cultural, a pluralidade, advém do funcionamento da ideologia linguística, uma ciência determinada pela abordagem de um ensino que dá ênfase à diversidade.

Por meio deste recorte, sendo o único a abordar o termo “literatura”, notamos a concepção histórico-cultural que a LDB sustenta sobre esta área. Uma área significada pelo ensino histórico e cultural, desconsiderada enquanto um saber literário.

Vemos ainda, no discurso desse recorte, que há uma diluição quanto à função específica dessa área, pois se observarmos o termo “especial” notamos que o ensino da literatura funciona primordialmente aos estudos históricos e culturais, mas sabemos que também abarca outros estudos que são silenciados. O que verificamos assim é que o ensino histórico é dito como primordial quanto ao direcionamento dessa área literária. Vemos o efeito de sentidos em que se valoriza a cultura e a história de povos.

Essa diluição também está presente quando tratamos da própria adjetivação da literatura nos documentos da LDB. De um recorte de uma LDB para outra, notamos

a diferenciação das nomeações. Enquanto que na LDB de 1971 temos o ensino da Literatura Brasileira, “ficando a disciplina reservada para o ensino do 2º grau – ao qual o acesso dos brasileiros continua restrito ainda hoje – quando as matérias serão Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” (PFEIFFER, SILVA, 2014, p.100). Já na LDB de 1996, a literatura é inscrita sem adjetivações (nomeações) específicas, apenas como Literatura, como vemos no recorte em questão.

Vemos que, assim como há muitas discussões em torno da adjetivação (portuguesa ou brasileira) da língua da nossa nação, há também questionamentos a respeito da literatura (portuguesa, brasileira e regional), que é representada pelos manuais de ensino.

Segundo Pfeiffer (2000, p.111), vários nomes foram designados para denominar este saber literário como “História da Literatura Nacional, Literatura Nacional, História da Literatura Geral e da Nacional”. Nota-se aqui, que assim como não havia uma possibilidade histórica para designar a língua nacional de brasileira, processo de mesma ordem funciona na designação da literatura.

Assim, discursivamente falando, vemos que da mesma forma como há a dispersão política de sentidos quanto à unidade da língua no país, o mesmo ocorre com a literatura, que também está recoberta sobre a ilusão da presença de uma única literatura, que constitui o imaginário social, a literatura canônica, que está articulada à língua portuguesa.

Nesse sentido, as formulações desses documentos oficiais apresentam de que tanto a língua quanto a literatura são configuradas por meio de sentidos homogeneizados. Temos a presença de um ensino literário marcado pela diluição de sentidos, tanto quanto ao seu ensino como pela própria adjetivação dessa área.

Nesse sentido, a LDB está materializada pela textualidade jurídica, em que sujeitos, ao fazerem uso dos sentidos jurídicos, estão de forma inconsciente estabilizando as relações de poder do Estado sob a sociedade brasileira.

Ao pensar nos sentidos atribuídos à literatura neste recorte, verificamos que sua definição tem como base/filiação um discurso científico, provocando assim o apagamento do discurso do saber literário que é próprio de sua constituição. Prioriza-se o sentido cultural do ensino da literatura e apaga-se a materialidade significativa deste discurso.

A LDB, sendo a diretriz que normatiza o sistema educacional do nosso país, produz sentidos que constituem a língua de nossa nação, por isso a relevância dos

gestos de interpretação dos sentidos apresentados neste arquivo jurídico (LDB). E além do mais, são discursos que passam a ser naturalizados dentro do espaço escolar e que refletem diretamente no funcionamento do processo de escolarização, e na formação dos sujeitos brasileiros.

5.3 PCNEM e o ensino *sobre a literatura*: uma abordagem político-histórica

Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - são considerados programas norteadores do ensino, em que apresentam propostas curriculares para o desenvolvimento do ensino, uma forma de instrumentalizar a LDB de 1996, com a apresentação de concepções teóricas que contribuam com a prática pedagógica do professor.

Os PCN apresentam-se como preceitos pedagógicos que norteiam o ensino na elaboração do programa curricular do país, como um material de apoio com o objetivo de orientar o professor a rever sua prática metodológica, conteúdos aplicados; avaliar a preparação do planejamento. E para o ensino médio, especificamente, existem os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio) com uma proposta direcionada a este público jovem. É esse um dos arquivos documentais que analisaremos em nossa pesquisa.

No sumário, identificamos o funcionamento dos PCNEM, sendo estruturado por áreas do conhecimento, em que pensa o ensino separado por área, construído com base em três partes que representam os campos dos saberes que norteiam o processo de ensino:

Parte I - Bases Legais

Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

De acordo com a proposta da nossa pesquisa, nos deteremos especificamente da parte II deste programa (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), que é mais condizente com o *corpus* da análise, sendo distribuída em 71 páginas com a explicitação da área em questão e as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio. Essa segunda parte é constituída de cinco áreas de conhecimentos que compõem o segmento de ensino de Linguagens:

Competências e Habilidades

Conhecimentos de Língua Portuguesa

Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna

Conhecimentos de Educação Física

Conhecimentos de Arte

Conhecimentos de Informática

Ao analisar a estrutura organizacional das áreas que compõem a Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, notamos a presença de vários saberes inscritos na parte de Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática. E a área da Literatura? O interessante é que dentre estas várias áreas do conhecimento, percebe-se o silenciamento do saber literário enquanto área de conhecimento, pelo menos no que diz respeito à forma como essas áreas são nomeadas. Questionamo-nos assim para a forma como o discurso literário é significado pelos PCNEM e como o processo de escolarização é atravessado por esse discurso jurídico-pedagógico.

Segundo os PCNEM (2000), a natureza da linguagem é considerada interdisciplinar, pois sugere a relação com outras áreas de conhecimento, funcionando como suporte para outros saberes, privilegiando aí a Literatura, por isso, observou as várias áreas presentes nesta composição estrutural. Além de levarmos em consideração a constituição do campo artístico e das novas tecnologias que ocasionam mudanças cognitivas e de percepção, consideradas áreas de interesse para o segmento de Linguagens, considerando a linguagem a partir de uma perspectiva multifacetada.

Assim, o capítulo intitulado como “Competências e Habilidades” oferece saberes/conhecimentos que são considerados necessários para que o sujeito aluno adquira sentidos para sua posição enquanto cidadão, além de prepará-lo para o mercado de trabalho.

Observamos ainda, que em decorrência de um discurso capitalista, há a inserção da informática como um dos conhecimentos inseridos neste segmento de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Uma das preocupações dos PCNEM é preparar os sujeitos alunos para o mercado de trabalho, em que “reconhece o papel da informática na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais [...], seja no mundo do trabalho, seja no mundo da educação” (PCNEM, 2000, p.61). A informática não é configurada

assim como uma disciplina institucionalizada no currículo escolar, e sim como uma das áreas de conhecimento inscritas nas práticas pedagógicas do professor.

A criação dos PCN surgiu a partir de estudos da Fundação Carlos Chagas, sob o gerenciamento do MEC, sobre a formação de currículos, juntamente com as ideias curriculares dos Estados. A elaboração da proposta teve o envolvimento de vários profissionais da educação. Assim, a partir dessas discussões foram construindo-se relatórios e como resultado realizou-se a materialização de tais discursos pedagógicos.

Como vimos anteriormente, a LDB foi concebida como a primeira diretriz educacional a direcionar o ensino no país, com a garantia da ampliação da educação básica e de oferecer novas condições ao ensino. E dentro das propostas deste discurso jurídico há como meta a elaboração de planos para o ensino.

TÍTULO IV - Da Organização da Educação Nacional: Art. 9º, A União incumbir-se-á de: IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, nº 9.394/96).

Assim, os PCN⁴¹ foram instituídos como um modelo de manual de ensino em que se efetivassem os ideais contidos na LDB, formulando assim, um conjunto de diretrizes capaz de direcionar os currículos e conteúdos escolares (BRASIL, 1997).

Interessante ainda que os PCNEM apresentam uma textualidade teórica mais abrangente, uma discursividade ampla, com a discussão sobre a organização do currículo e sobre as áreas de conhecimento que são apresentadas.

O processo de construção do PCN teve sua primeira versão em 1997, direcionada para 1º a 4º série. E nos anos seguintes, deram-se o andamento para a elaboração para as demais séries, até se estender no ensino médio. Com os

⁴¹ Interessante destacar que anterior aos PCN já existia outro programa de ensino, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus, elaborado em 1977, com a coordenação do prof. Ataliba Teixeira de Castilho. E em seguida os estados criaram outro programa, com um funcionamento de apoio, para alimentar a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas - Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa - elaborados pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa - CENP, com a autoria de linguistas, como Rodolfo Ilari, Mário Alberto Perini e Carlos A. Vogt. Na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (1993, p.16), temos a linguagem concebida enquanto “conjunto estruturado e sistemático dos recursos expressivos da língua de uma comunidade, como sistema cultural, antropológico, de representação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas, e como meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto real em que são produzidas”.

PCNEM,⁴² o MEC em 1998, apresenta os princípios da reforma do ensino em nível médio, que surgem com a finalidade de desenvolver competências, traçando um novo segmento para o currículo escolar, pois pretendiam “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 1999, p. 4).

A construção dos PCNEM nos mostra que o Estado instaura esse documento, em forma de sentidos institucionalizados, não permitindo o surgimento de outros sentidos. Temos o funcionamento político-ideológico em que autoriza determinados dizeres sobre o modo de instrumentalização dos conteúdos escolares. E a instituição escolar toma esses dizeres e os reproduz sob um discurso autoritário, o que interdita a circulação de outros dizeres (sentidos) (ORLANDI, 2009).

Desta forma, o sujeito professor é interpelado por essas formações discursivas que circulam na escola, determinado sobre o que pode ou não dizer. (BRESSANIN, 2013). Esse processo de reprodução/determinação de dizeres dá assim, legitimidade aos discursos dos PCNEM regulados pelo Estado. Temos aí o funcionamento de uma política que autoriza certos dizeres e não outros.

Dentre os discursos existentes sobre o ensino da literatura, selecionamos o primeiro recorte de acordo com a proposta da nossa pesquisa.

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário.

Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual (PCNEM, 2000, p. 8).

O primeiro recorte dos PCNEM está inscrito na seção inicial intitulada “O sentido do aprendizado na área”, que antecede o estudo sobre Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Este fragmento discursivo nos mostra “o estudos dos gêneros discursivos” apontados como um dos conteúdos relevantes no ensino da língua, em que possibilita ao sujeito aluno conhecer os inúmeros gêneros textuais e permite dar

⁴² PCNEM (2000). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf.

uma ampla visão sobre os “usos da linguagem”, incluindo neste processo o ensino dos textos literários.

Neste recorte, podemos ver uma discussão teórica referente ao ensino da língua. Ensino este, direcionado ao estudo de gêneros, inscritos em uma determinada filiação teórica de Bakhtin, concebendo o texto enquanto uma relação sociointeracionista. Discursivamente falando, vemos assim que os PCNEM apresentam um deslocamento de sentidos se comparado ao ensino da língua instituída pela LDB. Enquanto os PCNEM concebem a língua como instrumento de interação social, a partir dos diversos gêneros discursivos, a LDB já configura a língua como instrumento de comunicação elaborada em outra conjuntura histórico-política.

O texto literário, segundo o recorte, é indicado dentro do estudo de gênero discursivo, por meio do termo “incluindo-se”, com sentido de incorporar, inserir, o que faz com que o texto literário assuma lugar no ensino de gêneros discursivos.

No recorte, vemos ainda, que é preciso compreender o texto a partir do “modo como se articulam”, percebemos que esta abordagem de ensino implica em saber “abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local”. Esses são os gestos de interpretação do recorte, em que apresenta um ensino de textos em que considera a sua natureza constitutiva, as especificidades que os compõem, isto é, conhecer as condições de produção dos textos.

De acordo com este recorte, vemos que o texto literário é concebido enquanto gênero, em que se podem observar as marcas (escolhas) estilísticas, de acordo com o momento histórico. Um estudo sobre os diferentes textos com particularidades bem demarcadas, com estruturas estáveis. Nesta parte do trabalho, estamos descrevendo, assim, os efeitos pelos quais estes documentos foram construídos.

Notamos pelo discurso dos PCNEM, efeitos de sentidos que realçam o trabalho com a diversidade textual, proporcionando uma “visão ampla das possibilidades de usos da linguagem”. Por esse gesto de interpretação, vemos que o documento requer que o sujeito professor apresente aos sujeitos alunos as várias manifestações textuais existentes e suas formas de uso, sem esquecer que o texto literário é considerado também, segundo o documento, uma dessas manifestações. É este o efeito de sentido produzido no recorte.

Vemos por meio desse efeito de sentidos o funcionamento da formação ideológica linguística que, como já dissemos, fundamentou a construção da LDB, uma ciência que se instaurou no país na década de 60 e que atribui efeito ainda sobre as políticas mais recentes. Vemos, assim, que a linguística tem como pressuposto um ensino em que se valorize a pluralidade linguística, e também textual. Logo, temos nesse recorte, um efeito de que o documento oficial valoriza o ensino da diversidade textual e isto inclui a realização da linguagem em várias instâncias (e usos).

Vemos assim, que os PCNEM estão filiados à formação linguística, concebendo a língua enquanto via de interação social, um ensino em que se valoriza a diversidade de gêneros discursivos e a realização dos usos dessa linguagem, para que o sujeito aluno possa aprender a empregar a língua em diferentes situações comunicativas.

Ao analisar, no recorte, o fragmento “usos da linguagem” temos aí o funcionamento de outra formação ideológica, com a inscrição nos sentidos da pragmática, o que remete às teorias linguísticas, em particular no campo da pragmática, em que somos levados a observar que o reconhecimento da diversidade de textos, possibilita entendê-lo quanto a sua aplicabilidade, ou seja, saber utilizar os gêneros discursivos no cotidiano. Há a representação de um discurso pragmático a respeito do texto literário, construído em torno de uma função (utilidade social). Observamos então outra ideologia funcionando nesse recorte, o discurso do pragmatismo.

Ainda sobre essa representação da linguagem, enquanto “uso”, vemos, discursivamente falando, a inscrição de outra formação ideológica - a do capitalismo - determinado por uma sociedade imersa nos efeitos da sociedade capitalista. É dominante nesse recorte, a concepção de um texto que tem várias funções, sendo o texto literário um desses textos.

Uma das propostas dos PCNEM é atender “as necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno” (PCNEM, 2000, p.27), por isso a presença de sentidos capitalistas impressos no discurso sobre “os usos da linguagem”, que consiste em uma garantia na participação da vida social.

E quando analisamos a concepção de língua apresentada por esse documento oficial, percebemos os efeitos de sentidos da sociedade capitalista. Para os PCNEM, “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro” (PCNEM, 2000, p. 5).

Vemos, nesse sentido que a linguagem é filiada a uma concepção de interação, permeada pelos efeitos pragmáticos da sociedade capitalista, sendo que sua prática discursiva se materializa em forma de gêneros discursivos, estudos teóricos de Bakhtin sobre a linguagem.

É importante compreender que os discursos construídos a respeito da língua, não são produções neutras, são na verdade construções históricas, com a inscrição em determinadas formações ideológicas, que se manifestam por meio de seus instrumentos linguísticos - gramática, dicionário, literatura e programas de ensino. Esses instrumentos dão visibilidade à língua de uma nação, pois apresentam o funcionamento da relação do sujeito com a língua.

A língua é uma questão do Estado, mas também é produto da história, permeado por um discurso político, que segundo Orlandi (2002, p.16), “o político se caracteriza assim como o lugar de disputa dos princípios que regem a vida social em suas diferenças, sendo ele próprio a prática dessas diferenças”.

No recorte, ao dizer que “a análise de origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação de estéticas”, institui o estudo sobre as especificidades estéticas de texto literário como forma de conhecer os usos da linguagem, que compreende como forma de interação social, a língua é vista sob o discurso interacionista. Assim, o gênero literário é significado, neste discurso, pelos sentidos de seu uso para o sujeito aluno na vida social. É este o efeito de evidência produzido no recorte.

Interessante entender que não estamos tratando do texto literário como conteúdo de uma disciplina específica chamada Literatura e sim como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa. Vale ressaltar que a literatura não é apresentada pelos PCNEM como uma disciplina legitimada/autônoma, como um saber linguístico. Os estudos literários estão filiados à área da Língua Portuguesa, unificadas em apenas uma disciplina, sob uma determinada perspectiva discursiva.

Assim, vemos efeitos de sentidos que concebem a literatura enquanto gêneros (textos). Ao dizer isto não a define de outra forma e sim de outra, apagando assim, outras concepções. É o funcionamento teórico que é político-ideológico.

Diante dessa memória institucionalizada sobre a língua enquanto interação, o que se observa na prática pedagógica é a presença da inscrição de uma metodologia nesta filiação (formação discursiva) por parte da posição dos sujeitos professores, com a abordagem sobre a linguagem enquanto gêneros. Observamos que o discurso

literário é configurado por meio de gêneros textuais e sua composição estrutural e estilística, sem legitimar a literatura como um saber próprio, disciplinarizado.

Na parte II, sobre o Conhecimento da Língua Portuguesa, apresentamos o recorte a que se refere à Literatura e sua configuração enquanto disciplina:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relações entre si (PCNEM, 2000, p. 16, grifo meu).

Observamos que os PCNEM, ao tomar como referência educacional no país a LDB de 1971, apresentam como estão dispostas as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, ao dizer “A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira)”.⁴³ Percebemos que a disciplina de língua portuguesa se apresenta de forma fragmentada em Língua e Literatura. Há aí o funcionamento de uma memória interdiscursiva, em que os PCNEM fazem referência aos discursos da LDB de 1971. Uma forma de ver como estão funcionando as regularidades quanto ao ensino de língua no país.

No recorte, vemos que esse funcionamento disciplinar acabou produzindo efeitos sobre o processo de ensino, legitimando as duas áreas no espaço escolar como áreas conjuntas, mas que devido ao ensino delas, a partir de suas particularidades, teve como resultado “a separação entre gramática, estudos literários e redação”. Este gesto de interpretação efetuado sobre este discurso produziu a fragmentação dessas áreas, tendo como consequência uma divisão no processo de ensino. Divisão de sentidos que é determinado pelo político. Dessa forma, a LDB passa a ser questionada pelos PCNEM sobre a dicotomização da disciplina de Língua Portuguesa.

⁴³ Importante compreender que para o ensino do 1º grau o nome da disciplina foi alterado de Português para Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau, Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais do 1º grau e só no 2º grau é que a ênfase em “comunicação” desaparece e passa a ser apenas Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (SOARES, 2002). Assim, a disciplina de Língua Portuguesa antes estava inscrita no núcleo-comum Comunicação e Expressão, que era configurado como o eixo norteador da área de Língua Portuguesa e depois houve sua exclusão, e então surgiram Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Importante pensarmos nas condições histórico-políticas que já foram aqui apresentadas anteriormente, em que vemos a década de 70, marcada pelo processo de industrialização, aliado ao aumento de alunos nas instituições escolares. Neste período, as instituições recebem um público diversificado, cultural e linguisticamente falando.

E diante dessas condições, a LDB de 1971, instaura a disciplina de Língua Portuguesa desta forma: “§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”.

Observamos aqui que a língua é concebida enquanto comunicação e como forma de conhecimento da cultura brasileira. Enquanto como comunicação, vemos uma combinação de códigos, com uma representação estruturada, uma concepção de língua homogênea, para que possa estabelecer a comunicação entre os falantes, por meio de uma mesma língua, filiada assim, à formação ideológica funcionalista.

Analisando discursivamente, vemos que em paralelo à concepção funcionalista, temos a instalação de uma nova concepção, a linguística, que produz efeitos sobre a formação das políticas de ensino no país. A instauração da disciplina de Linguística nas academias trouxe uma nova configuração para a formação dos professores, sob uma perspectiva mais ampla sobre conceitos que envolvem o ensino de língua no país.

Temos então, a produção de documentos oficiais que são atravessados pela formação ideológica da ciência linguística. Um ensino pautado pelo funcionamento de uma ideologia linguística que está preocupado com a capacidade comunicativa dos sujeitos, daí termos uma ideologia da comunicação. É este o gesto de interpretação que estamos analisando.

Vemos ainda no recorte, outra função da língua, agora como representante da cultura do povo brasileiro, que dá visibilidade ao cidadão brasileiro e a sua nação. Temos o efeito de sentido de uma língua que leva em consideração a pluralidade cultural de seu país, imprimindo assim sentidos de identificação do sujeito com a sua nação.

Tendo em vista as condições de produção da época, o funcionamento político ditatorial, a lei (LDB) legitima a língua do país enquanto expressão de cultura, como forma de possibilitar aos sujeitos a identificação com a sua pátria. Temos aí um gesto de interpretação que cria um vínculo entre o povo e a sua nação, por meio da sua

relação com a língua. Desta forma, vemos a representação das relações sujeito/língua/Estado, funcionamento por meio de uma ideologia política nacionalista.

Sem esquecer ainda, que se dá ênfase na “literatura brasileira”, ou seja, na história da literatura brasileira como forma de expressão cultural do país, como um despertar para o orgulho de sua nação. E vemos não só um discurso nacionalista, mas a junção deste com os anseios da sociedade industrializada, onde teríamos então a formação de sujeitos patriotas, juntamente com a preparação deste sujeito para o progresso industrial do país.

Discursivamente, vemos a apresentação de um ensino que pudesse contemplar essa diversidade cultural dos sujeitos brasileiros, quando na verdade ao se pensar nas relações de poderes, implicadas nesse funcionamento, vemos o Estado, que por meio da escola, regulado pelo político, institui sentidos de individualização dos sujeitos. É este o funcionamento político que vemos nesse recorte.

Desta forma, o recorte não só apresenta o funcionamento da concepção funcionalista, mas também está articulado com as condições políticas do regime militarista vigente naquele momento, e ainda temos a presença de formações discursivas culturais. Observamos assim, que o ensino de língua, conforme a LDB de 1971, é constituída pelo funcionamento de diferentes ideologias.

No recorte, temos ainda os dizeres de que “os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão”, que acabou implicando na forma de ensinar, com a fragmentação do conhecimento. Por meio desse gesto de interpretação, vemos que o ensino da literatura, de acordo com o livro didático, passou a abarcar um ensino de estilos, escolas literárias, um ensino cronológico (linear). Seu ensino volta-se preferencialmente para os estudos periódicos da literatura brasileira e não com enfoque propriamente no texto literário. Vemos por meio desse gesto, o funcionamento político do livro didático que produz sentidos de divisão, ou seja, o ensino de língua aparece inscrito numa filiação historiográfica.

Há uma determinação quanto à abordagem de ensino da literatura, que se aplica de uma forma e não de outra. Vemos que a LDB está filiada a uma inscrição política, com um ensino direcionado à história cronológica da literatura brasileira. É o funcionamento da política de ensino aí estabelecida, por meio da circulação do livro didático.

Além disso, ela (a literatura) passa a ser vista, por meio desses efeitos de sentidos produzidos, como um discurso inscrito numa posição de sentidos conteudistas. Seu ensino em conjunto com os estudos de Língua, contribui para dar maior sustentação à Língua Portuguesa. O texto literário ajuda a construir juntamente com a língua, um imaginário de unidade linguística, dando visibilidade a essa língua. A literatura é considerada um meio de circulação da língua, o que contribui com o processo de visibilização da língua (CHISS; PUECH, 1999).

Assim, por meio desse gesto, os discursos literários são entrelaçados com os discursos de Língua, formando assim, um único saber. Este é o efeito de sentidos produzidos pelo recorte em que o ensino de literatura está em conjunto com o ensino de Língua.

E quanto à literatura, produz efeitos de sentidos de um saber que não está disposto de forma autônoma, produzindo um efeito da falta de unidade, mas da presença da heterogeneidade, em que seu ensino se apresenta diluído em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa.

Pensamos assim, na importância de entender como está regulamentada a literatura por essas políticas de ensino, que conseqüentemente, compreenderemos como a instituição escolar mobiliza o ensino desse saber e como essas abordagens de ensino constituem os sujeitos alunos, uma vez que estamos tratando de uma relação discursiva entre língua/Estado/sujeito.

A posição do sujeito professor é compreendida por meio de práticas discursivas, em que ele assujeitado às propostas dos documentos oficiais (PCNEM), e que esta ao impor a junção das disciplinas, realça e dá mais sustentação ainda à unidade da língua.

Assim, o sujeito professor, ao ser interpelado por tais ideologias dos documentos oficiais, passa a produzir determinados sentidos, com a prioridade sobre determinadas áreas do conhecimento, e conseqüentemente, apagando outras áreas, outros dizeres.

Constatamos assim, que os dizeres do PCNEM são interpelados por um discurso político e autoritário na qual vemos como o saber literário está regulamentado e quais os sentidos discursivos são articulados a esse saber. Um discurso pedagógico assujeitado ao Estado, que tem como aparelho ideológico reproduzidor das relações de poder, a própria escola.

Dando sequência à nossa pesquisa, traremos outro recorte a fim de observar os efeitos de sentidos que estão produzindo a evidência de sentidos nesse recorte.

Na escola, a exigência de se dar espaço para a verbalização do não-dito será uma possibilidade para a construção de múltiplas identidades.

Dar espaço para a verbalização da representação social e cultural é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Aprender a conviver com as diferenças, reconhecê-las como legítimas e saber defendê-las em espaço público fará com que o aluno reconstrua a auto-estima.

A literatura é um bom exemplo de simbólico verbalizado. Guimarães Rosa procurou no interior de Minas Gerais a matéria-prima de sua obra: cenários, modos de pensar, sentir, agir, de ver o mundo, de falar sobre o mundo, uma bagagem brasileira que resgata a brasilidade. Indo às raízes, devastando imagens pré-conceituosas, legitimou acordos e condutas sociais, por meio da criação estética (PCNEM, 2000, p. 20).

A princípio, verificamos na opacidade deste fragmento discursivo, uma discussão em torno dos grupos que sofrem pelo seu não reconhecimento no espaço social. E apresenta como proposta a valorização da “identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social” e cita como referência o grande literato Guimarães Rosa, considerado um escritor regionalista de destaque. Os PCNEM afirmam que Rosa teve como inspiração literária o interior de Minas Gerais, identificando-se com os elementos típicos da sua região.

Por meio desse gesto de interpretação, temos um documento que destaca a necessidade de dar representatividade aos grupos considerados deslegitimados na história da produção escrita, além de defendê-los no espaço social. Observamos por meio do discurso dos PCNEM um efeito de sentidos que realça a visibilização aos grupos considerados sem legitimação na sociedade.

Segundo os PCNEM, é preciso “aprender a conviver com as diferenças”, com esses grupos culturais. O termo “diferente” neste fragmento, apresenta-se sob o efeito de sentidos de deslegitimação, de que esses grupos sofrem o efeito da inferiorização. Assim, discursivamente falando, esses grupos locais são vistos a partir de um discurso de inferiorização, que acabam por não ganhar visibilidade/significância na sociedade e produzem como resultado sentidos de silenciamento.

É preciso destacar que com a instauração da linguística no país, temos uma abordagem diferente de ensino, em que se valoriza a língua enquanto um objeto heterogêneo, com sua pluralidade linguística, daí a proposta de dar reconhecimento a esses grupos sociais deslegitimados em que o recorte apresenta, e que traz como referência um dos escritores da literatura brasileira (regionalista), Guimarães Rosa,

que explora essas particularidades de um espaço interiorano, suas raízes e especificidades.

Como já vimos, o estudo cultural é recorrente da década de 90, em que a LDB de 1996, estabelece a obrigatoriedade da inserção dos estudos da “História e Cultura Indígena”⁴⁴ nos currículos oficiais das escolas públicas.

O funcionamento dos estudos culturais instituídos pelos PCNEM é uma forma de promover a valorização da cultura do país, em vista das condições de uma época marcada pelo direito às ciências, às evoluções tecnológicas, determinada assim, pelos efeitos da globalização. Um momento determinado pela busca de conhecimento cultural, artístico e pelas diferentes formas de linguagens.

Como mencionamos, os PCNEM estão inscritos numa formação ideológica sociointeracionista, centralizados nos estudos de gêneros discursivos. E é por meio dos textos e de suas manifestações que os estudos culturais são significados, como forma de conhecimento das diversas culturas existentes. Vemos o funcionamento de uma língua enquanto interação social, que possibilita esse conhecimento cultural dos grupos considerados deslegitimados. Além dessa formação discursiva dialógica, vemos o funcionamento da ideologia linguística, em que produz efeitos de valorização de um ensino que realça as questões culturais.

Não podemos esquecer que as condições de produção desse período de construção dos PCNEM são afetadas pela defesa dos direitos humanos, sociais e culturais, o que contribui para a instauração desses estudos culturais no país.

Vemos então, o funcionamento de uma formação ideológica linguística em que se valorizam as diferentes identidades, os diversos grupos sociais considerados deslegitimados. É esse o efeito de sentidos que vemos funcionar nesses recortes.

Sabemos que aqui no Brasil, há analistas de discursos que representam a HIL, que buscam compreender por meio dos gestos de interpretação, os sentidos construídos nesse processo de identidade da nossa nação. Uma pesquisa, segundo Orlandi (2002, p. 10), “com o fim de mostrar como a ciência tem um projeto de

44 Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

explicação do Brasil, de sua língua, que não é indiferente; ao contrário, se confronta com os sentidos possíveis dessa brasilidade”⁴⁵.

Há uma memória institucionalizada de língua e de cultura no país, por isso vemos que os grupos locais não ganham espaço significativo no processo de ensino, pois o Estado apresenta uma língua homogênea em que não aceita o diferente (as variações) e que tem como resultado a constituição da individualização de sujeitos. Vemos então, o funcionamento de uma política que cria esse imaginário de unidade linguística, o que reflete na formação desse sujeito.

Nesse sentido, percebemos uma contradição, um jogo de tensão instaurada nesse documento oficial, que propõe a valorização de grupos sociais com suas pluralidades linguísticas e culturais, ou seja, defende a heterogeneidade. Mas por outro lado, temos um Estado que impõe um ensino com base em uma unidade linguística, que reflete na formação de sujeitos iguais (homogêneos) perante o Estado. Esta prática discursiva produz efeito de silenciamento da diversidade, por meio do ensino de uma unidade (linguística).

Assim, o que na verdade teria como intenção realçar a heterogeneidade, produz efeitos na constituição de sujeitos homogêneos perante o Estado, construindo assim, um efeito de contradição discursiva. Vemos por meio desse efeito de dimensão cultural, discursivamente falando, a diluição do plural (do cultural).

O fragmento discursivo a seguir apresenta-se situado também na parte II em que trata das Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa. Um discurso que faz referência à recuperação da literatura constituída pelo imaginário social.

Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (PCNEM, 2000, p. 24).

Por meio dos efeitos de sentidos que estão funcionando no recorte, percebemos a busca pela recuperação do patrimônio cultural, a valorização do imaginário coletivo por meio do estudo de gêneros literários. O texto literário apresenta-se significado pela representação da pluralidade cultural de um país.

⁴⁵ Sentido de nacionalismo, identidade.

Discursivamente falando, temos a princípio, o verbo “recuperar”, inscrito no modo imperativo, com sentido de ordem, de imposição de sentidos a serem impressos no estudo de gêneros. Como estamos tratando de documentos oficiais, observamos a presença de sentidos autoritários, filiados a um discurso jurídico, mas também pedagógico, pois apresenta propostas educacionais a orientar a prática de ensino do sujeito professor. Formações discursivas jurídico-pedagógicas em movimento nesse documento.

Na sequência, notamos que o manual de ensino propõe que se recupere “as formas instituídas de construção do imaginário coletivo”, por meio do “estudo do texto literário”. Neste momento é oportuno compreender que tipo de imaginário coletivo está instituído na sociedade brasileira e quais os sentidos construídos em torno dos acontecimentos históricos que permeiam esse imaginário social.

Por meio dos sentidos de colonização, impresso pelo discurso autoritário é apresentado a constituição histórica da língua portuguesa no Brasil. Esse funcionamento é relatado a partir do olhar do europeu, e esse foi afetado pelo discurso do brasileiro ao chegar aqui no país. Essa história é a que nos orienta em nossa própria condição enquanto sujeitos brasileiros (ORLANDI, 1995), e que faz parte da constituição cultural e histórica construída em nosso país.

Logo depois, temos outro acontecimento discursivo relevante em que trata da legitimação do ensino obrigatório da Língua Portuguesa nas instituições escolares, imposto pelo Estado, representado pelo governo de Marquês de Pombal (GUIMARÃES, 1996, p.138).

Observamos a presença da historicização de fatos, discursos históricos determinados pela relação do sujeito e a língua, ou seja, a língua intervém na história. Discursos que acabaram por se cristalizar na história e que interpelam o imaginário até hoje, por meio de paráfrases e, que por sua vez promove o funcionamento do imaginário coletivo da nossa sociedade. Orlandi (1990, p. 48), diz que, “nessas condições, não é o discurso do Brasil que define o brasileiro, é o discurso sobre o Brasil”.

Dessa forma, a memória institucionalizada se dá por meio dos instrumentos linguísticos que a representam. São essas tecnologias que materializam os acontecimentos históricos, dando sustentação a tais fatos da língua nacional e que funcionam em nossa memória.

Nesse sentido, o imaginário que se propõe recuperar, segundo os PCNEM, são os sentidos historicizados sobre a língua homogênea, os sentidos impostos desde o período da colonização, o que não deixa de ser uma prática política a fim de sustentar a unidade da língua portuguesa.

Vemos no recorte, que o ensino literário está articulado a práticas de leitura, configurado enquanto gênero discursivo, como afirmam os PCNEM (2000, p.18) “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura”. Vemos que no recorte, o texto literário é significado por meio do estudo cultural. Temos então, um documento determinado pelo ensino de gêneros com um estudo pautado na cultura.

Ao dizer que temos um “patrimônio representativo da cultura”, estamos legitimando uma forma específica e apagando as demais formas culturais existentes. Há nesse recorte, a valorização de um determinado patrimônio cultural existente (determinado por uma memória discursiva) que conseqüentemente, produz o deslegitimação de outras manifestações culturais do Brasil.

Este efeito mostra que essa abordagem cultural (estabelecida pela unidade da língua no país) é configurada enquanto identidade (patrimônio) dos sujeitos brasileiros, uma cultura que nos representa. Vemos então, a presença de processos discursivos regulados pelo Estado, isto é, temos o funcionamento de uma formação discursiva política em que se privilegia determinada abordagem cultural e não outra.

Ao analisar outro ponto relevante do recorte em que fala das “classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”, notamos que há uma heterogeneidade literária presente, contemplada por uma diversidade de obras. Mas sabemos que há uma homogeneização linguística instituída em decorrência do processo de historicização de acontecimentos linguísticos, e que as obras privilegiadas são as constituídas pelos livros didáticos, ou seja, há uma manutenção do cânone literário, de sua própria historiografia, periodização da história literária, o que produz sentidos na prática pedagógica com um ensino marcado pela história da literatura, com estudos de gêneros textuais.

Estas “classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”, na verdade fazem referência ao discurso mercadológico que serve como apoio de manutenção do discurso canônico, controlado por uma sociedade ideologicamente assujeitada ao discurso capitalista. Percebemos assim, uma homogeneização dos textos literários regulados pelo Estado, reproduzidas via arquivo didático.

Portanto, esse é o efeito de sentido instituído pelo PCNEM, que afirmam querer “recuperar”, o discurso da língua imaginária, ou seja, manter viva esta formação discursiva na sociedade como modelo ideal de língua única, o que acaba provocando o silenciamento da heterogeneidade cultural e linguística do país.

Assim, os sujeitos professores são atravessados, ideologicamente, pelo discurso político do Estado de que a nossa língua é homogênea e esses sentidos são regulados via livro didático (gramáticas) e pelas políticas de ensino. Desta forma, segundo Orlandi e Guimarães (2001, p. 36), “não há política linguística sem gramática e, em sentido inverso, a forma da gramática define a forma das políticas linguísticas”. O professor, ao seguir estas orientações em seu planejamento de ensino, inconscientemente reforça e naturaliza este discurso da unidade linguística reproduzida pelos livros didáticos.

Desta forma, os PCNEM configuram a literatura enquanto gênero discursivo, com um ensino centrado no texto e que apresenta uma relação discursiva entre o texto e os estudos culturais. Vemos assim, um jogo de tensão, em que há o funcionamento político do Estado que homogeneiza os sentidos de uma unidade linguística, e que apaga os sentidos de heterogeneidade presentes nesse documento. Temos desta forma, um ensino cultural que não se legitima.

5.4 OCEM: institucionalização de sentidos para o ensino literário

A produção das OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio - surge com o objetivo de contribuir com a prática docente, apresentando orientações sobre o ensino e sobre as especificidades de cada disciplina do currículo.

As OCEM (2006) apresentam-se configuradas como um documento de apoio, em que expõem propostas sugestivas para o ensino, sobre a organização curricular, pois como a própria nomenclatura do documento diz, são orientações. Temos o funcionamento de uma política linguística com a materialização de sentidos pedagógicos que orientam o ensino, um discurso que se materializa na forma de orientações.

Vemos ainda no interior dos discursos, que as OCEM retomam os dizeres dos PCNEM, assim, os dizeres deste documento estão inscritos no discurso das OCEM. Uma relação discursiva, a partir de retomadas, com o funcionamento de uma memória

discursiva. Desta maneira, as OCEM constroem um discurso que visa aprofundar os estudos trazidos pelos PCNEM, e que se materializam na forma de orientações, de aprofundamentos.

A construção das OCEM envolveu a participação de vários representantes da área da educação, desde secretarias até alunos. “Assim, este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional [...] que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular” (OCEM, 2006, p.9). Vemos nesse recorte das OCEM, os efeitos de sentidos de um documento que propõe uma elaboração mais ampla, com uma discursividade mais detalhada sobre as áreas de conhecimento, o que imprime sentidos de completude.

Quanto à organização desse documento, há uma divisão das áreas de conhecimentos, dessa forma direcionaremos a nossa pesquisa à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com autoria da Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, contemplado com um total de 240 páginas.

Apresentamos a seguir uma descrição estrutural dos capítulos dispostos no sumário das OCEM, com o demonstrativo das áreas de conhecimento que compõem o segmento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Conhecimentos de Língua Portuguesa
 Conhecimentos de Literatura
 Conhecimentos de Línguas Estrangeiras
 Conhecimentos de Espanhol
 Conhecimentos de Arte
 Conhecimentos de Educação Física

Por meio das áreas de ensino, notamos que as OCEM,⁴⁶ nomeiam a Literatura como uma das áreas a compor o segmento de Linguagens, em que se apresenta num segundo momento, logo depois da área centralizadora, a Língua Portuguesa. A inscrição da literatura nas OCEM produz efeitos de sentidos, enquanto uma área de conhecimento, em que apresenta estudos sobre essa área, com uma discursividade própria para falar desse ensino.

É preciso compreender que sobre qualquer objeto se produz conhecimento. Sendo que alguns destes objetos se constituem enquanto área de conhecimento, com

⁴⁶ OCEM (2006): http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

estudos teóricos específicos, sob uma determinada abordagem. E no caso da Literatura nesse documento, ela é configurada enquanto área de conhecimento.

Assim, ao analisarmos a textualidade desse documento, vemos que as OCEM apresentam uma posição crítica quanto ao ensino literário, com um discurso crítico quanto a esse ensino. No discurso das OCEM, a literatura é concebida como uma forma de discurso, numa concepção da perspectiva bakhtiana, sociointeracionista.

É esse efeito que o material produz por meio da sua textualidade.

Na defesa, pois, da especificidade da Literatura, torna-se necessário agora ratificar a importância de sua presença no currículo do ensino médio (importância que parece ter sido colocada em questão), assim como atualizar as discussões que têm sido travadas desde os últimos PCN (OCEM, 2006, p.50-51).

Sobre a literatura, exploraremos especificamente o capítulo sobre a área que trata desse saber, que condiz com a proposta da pesquisa, com a explicitação dos subtítulos que constituem a parte interna dessa seção.

Conhecimentos de Literatura

1 Por que a literatura no ensino médio?

2 A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio

3 A leitura literária

3.1 A importância do leitor

3.2 Que leitores somos

3.3 Formação do leitor crítico na escola

4 Possibilidades de mediação

4.1 O professor e a seleção dos textos

4.2 O professor e o tempo

4.3 O leitor e o espaço

Ao analisar os nomes que compõem a organização do capítulo referente à Literatura, verificamos que o item inicial se mostra em forma de indagação a respeito de por que estudar literatura no ensino médio. Um questionamento em que suscita dúvida sobre esse ensino, em que se indaga sobre inserir o ensino da literatura no ensino médio ou não. Como o próprio documento questiona no interior do capítulo, “Por que ainda a Literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados desse mundo hipermoderno?” (OCEM, 2006, p. 52). Vemos que as OCEM apresentam sentidos de um ensino marcado pelo

jogo de tensão produzido pelos efeitos da sociedade capitalista em que estamos circunscritos. Um momento histórico determinado pelos sentidos do discurso capitalista, em que então se questiona qual é o lugar da literatura diante dessa conjuntura político-ideológica.

Outro aspecto importante na constituição estrutural das OCEM são as nomeações (escolhas lexicais) presentes na construção do segmento sobre o ensino de literatura, em que observamos a presença de termos como “leitor”, “leitura”, “professor”, “textos”, “tempo”. Essas nomeações produzem sentidos de uma filiação pedagógica, inscritas no processo de escolarização. Dentre os termos apresentados, temos “leitor”, “leitura”, como sentidos dominantes, em que vemos uma relação entre leitura e literatura, articulada com os sentidos do discurso do letramento. Temos a presença do funcionamento da formação discursiva do letramento no documento.

Por meio dessa materialidade discursiva, vemos então, que a literatura apresenta-se configurada como uma área de conhecimento, e as OCEM apresentam uma discursividade própria para falar deste saber.

A partir desse momento, iniciamos a análise com o primeiro fragmento discursivo das OCEM, em que discursam sobre a relação da literatura com o ensino historiográfico e sobre o “letramento” literário.

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc.; como até hoje tem ocorrido [...]. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (OCEM, 2006, p.54).

Nesse fragmento, observamos apontamentos dirigidos à metodologia do ensino literário, em que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias”. Vemos ainda, que as OCEM, por meio deste recorte, propõem o ensino da área literária no currículo do ensino médio, tendo como finalidade “prioritariamente, de formar o leitor literário”.

Observamos que as OCEM produzem, neste recorte, sentidos sobre como se deve dar o ensino literário, além de destacar o ensino literário como um direito do sujeito aluno, como diz, “fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”. As OCEM produzem sentidos quanto à configuração desse saber, pautada como uma área em que apresenta suas particularidades.

Por meio dessas relações discursivas presentes nesse recorte, percebemos que as OCEM criticam a relação da literatura enquanto estudos de periodização e estilos no ensino da literatura. Segundo o documento, o sujeito aluno precisa perceber a literatura como um direito “literário”, possibilitando esse ensino literário a esses sujeitos. É este o efeito de sentidos que vemos funcionar neste recorte.

Importante compreender quais as proposta que as OCEM apresentam em relação às práticas de ensino sobre a literatura, levando em consideração que estas escolhas se dão por meio do funcionamento ideológico político, isto é, este efeito implica no apagamento de certas abordagens e no sustento de outras.

Notamos nesse fragmento, que a proposta das OCEM não é direcionar o planejamento do sujeito professor a priorizar informações históricas sobre o campo da literatura, mas produz sentidos sobre a formação da posição do sujeito leitor, ou seja, as OCEM apresentam um discurso que é contrário ao ensino historiográfico.

O recorte se mostra favorável a trabalhar com a leitura de textos, em que o sujeito aluno possa usufruir o direito ao ensino sobre a literatura como conhecimento, em que se tenha contato com obras literárias enquanto parte de um saber, “privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária” (OCEM, 2006, p. 76). Este gesto de interpretação produz efeitos de um ensino centrado no contato direto com textos literários.

Quando as OCEM dizem que o sujeito precisa “apropriar-se daquilo a que tem direito”, vemos que os sentidos produzidos nesse documento estão determinados pelas condições de produção de um dado momento histórico. Temos então, no século XXI, a constituição de um sujeito marcado pela forma sujeito-de-direito, por meio do discurso político da globalização, em que se realça a diversidade, os direitos humanos.

E o documento em questão está formulado em meio a essas condições históricas, com um ensino que valoriza os direitos do sujeito. Ao compreender como os efeitos de sentidos estão produzidos nesse recorte, vemos um ensino marcado pela diversidade textual, pelo ensino das várias manifestações linguísticas, que valoriza a heterogeneidade, e que consiste num direito do aluno apropriar-se desses textos, especialmente, o literário, mas que, por outro lado, o Estado, por meio dessas políticas linguísticas, institui um ensino que individualiza os sujeitos por meio do ensino da homogeneidade linguística, ou seja, há aí o funcionamento político-ideológico. Um documento que se mostra determinado por esse jogo de tensão entre

a heterogeneidade e a homogeneidade, com um ensino centrado na unidade linguística.

Por meio deste discurso, vemos uma literatura concebida como uma área própria do conhecimento e que seu ensino se dá por meio do estudo de suas obras, tomando como referência um ensino pautado no contato direto com o texto, em que se valoriza esta relação do sujeito com o texto literário e não em estudos de periodização literária. É este o funcionamento produzido nesse recorte, com um ensino centrado no contato direto com textos literários.

No recorte, as OCEM dizem ainda que tem como prioridade “formar o leitor literário”, o que demonstra o reconhecimento das OCEM em formar leitores literários, de desenvolver as habilidades leitoras, de “letrar literariamente”.

Falando discursivamente, vemos nesse recorte o funcionamento da formação discursiva do letramento, que é definido segundo Soares (2004, p. 47), enquanto “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Temos então, um ensino que está filiado à perspectiva do letramento, considerando o ensino da literatura a partir dessa inscrição linguística, com um ensino em que não se contemple apenas a leitura de textos literários, mas a sua fruição, em que se permita uma apropriação das especificidades literárias, por meio do letramento literário.

Vemos funcionar nesse recorte que as OCEM apresentam um discurso crítico sobre o ensino da literatura, em que se opõe ao discurso científico (marcado por estudos históricos, em estilos literários apenas) e apresenta a área literária pelo viés da fruição estética, e não por meio de um ensino determinado pelos sentidos científicos. Assim, vemos que por meio de uma textualidade crítica, o documento aponta para um ensino pautado no contato com o texto literário, por meio do processo de letramento literário.

Dando sequência a análise, temos agora outro recorte que trata das escolhas das obras literárias a serem inscritas nas práticas de ensino e o processo de circulação desse ensino.

O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas

em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos (OCEM, 2006, p.64-65, grifo meu).

Vemos nesse recorte das OCEM, que o livro didático é indicado como um dos meios de circulação de obras literárias, que auxilia o sujeito professor no ensino da Literatura, mas que não pode ser considerado o único meio. A expressão que nos permite imprimir sentidos a respeito desta escolha do arquivo didático é “pode constituir”, em que mostra essa restrição quanto ao uso do material didático, propondo assim a busca de outras mediações.

Vemos nesse discurso, o efeito de sentidos de um documento que está preocupado em propor novos procedimentos pedagógicos ao ensino. Um discurso pautado nos sentidos pedagógicos, inscrito por meio do discurso pedagógico.

É claro que para entender os efeitos produzidos pelos discursos dos livros didáticos é preciso relacionar os ditos com os não ditos e estabelecer relações com outros discursos e não se mobilizar por uma análise decodificada, além de compreender seu processo de construção enquanto arquivo didático.

Segundo Pfeiffer (1998), o material didático é considerado uma legitimação do conhecimento, constituído por sentidos ideológicos. Essa materialização permite o acesso fácil ao saber, configurado como arquivo didático e designado ainda como um aparelho ideológico do Estado, filiado às relações editoriais.

O processo de materialização do arquivo didático é entendido por meio de sua vinculação histórica com a língua. Para Lagazzi (2010, p.173), a materialização é “efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história, compreendendo a materialidade como o modo significativo pelo qual o sentido se formula”.

Logo, temos como resultado um material didático que regula as práticas metodológicas e também a produção de sentidos por parte dos sujeitos professores. São discursos institucionalizados pelas relações de poder do Estado, que faz com que funcione um discurso político editorial.

Já quando as OCEM expõem que o “professor deve contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa”, nos questionamos sobre as formações implicadas nessa relação de formação do leitor.

Observamos assim, que uma das formações discursivas que orienta a posição do sujeito professor é sua própria formação acadêmica e o outro funcionamento se dá por meio de uma memória discursiva, construída em torno de sentidos impressos sobre o perfil de professor, constituída por meio do processo de escolarização, do ensino básico, sem desconsiderar ainda outras formações discursivas que o circunscrevem. Entenderemos então como se dá o funcionamento dessas formações discursivas.

Sabemos que o sujeito professor é interpelado por várias formações ideológicas, que acabam por constituí-lo, por meio de processos de alteridade. Além é claro, de constituir a sua posição como sujeito professor, permitindo assim dizer o que está de acordo com o que sua posição permite dizer. Indursky (1992, p.24), ao mencionar a constituição do sujeito diz que ele “é interpelado, mas acredita-se livre; é dotado de inconsciente, mas percebe-se plenamente consciente”.

A constituição acadêmica representa uma das formações discursivas a construir a posição desse sujeito leitor enquanto “futuro” professor e a mobilizar suas práticas pedagógicas. Essas instituições acadêmicas, que também são regidas pela LDB e por outros programas de ensino, apresentam como referência um estudo pautado em obras clássicas. Não podemos deixar de mencionar que, a instituição acadêmica apresenta-se configurada por meio de uma instância política, em que tem como referência em seus estudos, as obras clássicas, mas não desconsiderando o funcionamento de outros estudos literários, como o das obras regionais.

Vemos nesse recorte, a reprodução de sentidos que já estão inscritos/ditos, que para a posição do professor são ditos de forma naturalizadas, que na verdade são sentidos pedagógicos determinados por filiações ideológicas que o interpelam.

Não só o discurso acadêmico, mas os sentidos que o interpelaram quando ocupava a posição de sujeito aluno no processo de aprendizagem, permitiu-se a estabilização de determinados sentidos que hoje são tidos como dizeres já estabilizado. Uma memória determinada pelo funcionamento de escolhas literárias aliadas aos sentidos ancorados por um discurso autoritário da língua, um ensino com base em estudos de uma abordagem tradicionalista, por meio de estudos com enfoque na historiografia da literatura.

O sujeito sempre está mobilizado às ideologias, pois como diz Pêcheux (1975, p. 98), “a ideologia sempre/já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que quer dizer que os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos”.

Formações discursivas estas que atravessam o sujeito professor quanto à concepção de língua, a abordagem de determinadas teorias de aprendizagem e a respeito do ensino literário.

Assim, discursivamente falando, vemos a existência de uma memória já institucionalizada que regula as relações de poder no ensino. Em que ao buscar suas “próprias” escolhas literárias a partir de seu gosto, vemos quais as formações discursivas que orientará esse ensino, que sentidos serão reproduzidos, tendo como base as condições de produção de discursos tradicionalistas sobre esse ensino literário.

E ao analisarmos outra parte do fragmento, “guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa”, identificamos um discurso em que faz referência à literatura que o sujeito professor precisa mobilizar em suas práticas de ensino.

Ao analisar o vocábulo “literaturas”, observamos uma forma pluralizada, que produz sentidos do funcionamento de mais de uma literatura existente dentro da língua portuguesa. Questionamo-nos sobre quais “literaturas” o documento faz referência.

Temos ainda neste documento, o funcionamento dos sentidos da expressão “obras de referência” que produz efeitos sobre as obras configuradas como relevantes para o ensino literário. Então nos perguntamos, quais são as obras consideradas referência no ensino das literaturas? Vemos aí a determinação das obras que precisam ser exploradas no ensino literário, as consideradas representativas à Literatura da língua portuguesa.

As OCEM (2006, p.73-74) apresentam em outro recorte que se “deve privilegiar como conteúdo de base no ensino médio a Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas”. Temos, nesse fragmento, as literaturas a serem trabalhadas em sala.

Observamos assim, que este documento oficial defende o uso de obras brasileiras, sem desconsiderar a relevância de obras (contemporâneas) existentes. A expressão “obras da tradição literária” faz referência aos estudos da literatura, como memória já institucionalizada pelos livros didáticos, com base nas obras consideradas clássicas/tradicionais, e o termo “outras” (obras) faz referência aquelas que são denominadas como obras atuais.

Temos por meio desse gesto de interpretação, a presença de um ensino configurado pelos estudos de obras da literatura brasileira, e pelo ensino de obras contemporâneas. Por meio desses sentidos, vemos a determinação do ensino de uma literatura específica (a brasileira) e não de outras, o que produz efeitos de sentidos quanto a esse ensino literário. Ao fazer referência a Literatura Brasileira e obras contemporâneas, temos o apagamento de outras literaturas (e obras) existentes.

E o que está implicado na escolha destas obras contemporâneas? Temos então, um documento que propõe o trabalho com obras atuais, inscritos no discurso da globalização, na valorização de novas obras. Temos como efeito de sentidos produzidos um documento que busca apresentar um estudo configurado ao discurso da diversidade, da pluralidade.

Constatamos assim, que as OCEM apresentam sentidos sobre como realizar as escolhas de obras literárias, levando em consideração as obras de referência do nosso país, mas discursivamente falando, não podemos desconsiderar a existência de uma memória institucionalizada, em que temos obras já legitimadas pelo funcionamento do discurso do mercado editorial.

“Nesta perspectiva, a ideologia pode ser compreendida como a direção nos processos de significação, direção esta que se sustenta no fato de que o imaginário que institui as relações discursivas (em uma palavra, o discursivo) é político” (ORLANDI, 1990, p.36).

Como afirmam as OCEM (2006, p.75):

Na escola o cânone em geral mantém-se, equivocadamente, estático, uma vez que em grande parte os conteúdos da disciplina são gerados pelos livros didáticos (os quais até agora se mantiveram fiéis a essa concepção cristalizada de história literária).

Vemos neste recorte, que as OCEM apresentam um discurso crítico em que reconhecem o livro didático enquanto um material cristalizado e ao mesmo tempo, por ser um arquivo de circulação, regula os sentidos. Temos, nesse fragmento, sentidos que são determinados pelas formações discursivas mercadológicas.

Compreendemos desta forma, que a construção do material didático é filiada a sentidos editoriais, e o sujeito professor inscreve-se assim nestes sentidos, mobilizado pelas relações de poder que aí estão funcionando, coerente com os interesses dos poderes dominantes, mobilizadas por meio de instituições ideológicas do mercado editorial.

Portanto, quando se coloca a questão das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que[...] definiram o que deve ser bom para jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Também não se pode esquecer que algumas dessas instâncias legítimas e autorizadas podem estar a serviço de um rentável mercado editorial (OCEM, 2006, p. 62).

Por meio da interpretação discursiva deste recorte, verificamos que as obras literárias são significadas pelos discursos mercadológicos do nosso país. A instituição editorial, considerada um aparelho ideológico do Estado, interpelada pelo discurso dominante capitalista, reproduz seus discursos de forma materializada (livros didáticos e obras literárias), apresentando as propostas literárias de maneira tradicional, sem deslocamentos.

Assim, o “livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca; [...] e nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor” (PFEIFFER, 1998, p. 95).

Assim, percebemos que as OCEM discursam sobre a apresentação de propostas de orientação às práticas pedagógicas do ensino literário quanto às escolhas de obras, sendo que o documento defende uma abordagem com obras de referência da literatura brasileira, mas também por meio do estudo de obras consideradas contemporâneas, mas é preciso pensar que há o funcionamento de relação de forças implicadas nesse processo de ensino literário, com a opressão do mercado editorial.

Temos agora o último recorte analisado das OCEM, em que faz alusão à filiação em que os professores estão inscritos, dentro da perspectiva de ensino.

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras – tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura – decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins (OCEM, 2006, p.69).

Observamos que neste recorte, as OCEM inicialmente apresentam os objetivos da instituição escolar diante do ensino literário, em constituir sujeitos conhecedores da literatura com obras de referência, e que possam assim, ter um contato mais

particular com essas obras literárias. E que além desses objetivos é preciso repensar sobre as metodologias inscritas nas instituições escolares.

Por meio do gesto de interpretação que está funcionando nesse recorte, começamos por analisar a escolha lexical do verbo “formar”, que por sua vez está filiado ao discurso pedagógico presente nas instituições escolares, inscrito numa posição de formação de sujeitos escolarizados, além de ser representado, pelo recorte, como um dos objetivos do ensino sobre literatura. Desta forma, este recorte produz efeitos de um documento que configura a literatura enquanto área de conhecimento.

Além da formação literária, temos outros objetivos propostos para o ensino literário neste recorte, como “conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” situações estas que mobilizam o funcionamento do ensino, considerados “tradicionalmente (como) objetivos da escola em relação à literatura”.

O sujeito aluno é interpelado por meio do memorável, que é legitimado na sociedade, e a forma de materialização destes dizeres é decorrente da prática discursiva do Estado, que usa como Aparelho Ideológico estabilizador e ao mesmo tempo reprodutor, a própria instituição escolar. Temos então, um ensino pautado no estudo literário tradicional.

Como diz as OCEM (2006, p.71-72), esse conhecimento da área literária propõe que o aluno adquira o “gosto literário”, ou seja, não simplesmente apresentar a história da literatura, com suas características, mas oferecer ao aluno um ensino que permita ser envolvido pelo saber literário, “considerar a natureza dos textos e propor atividades que não sejam arbitrárias”. É este o efeito que estamos analisando neste recorte.

Vemos ainda neste recorte, que os instrumentos que orientam este ensino, marcado como outro objetivo de ensino literário, referem-se aos meios que possibilitam o acesso à literatura, os meios que permitem a sua circulação, e aí entra o livro didático, que oferece ao sujeito professor, sentidos já estabilizados/prontos.

Segundo o documento oficial (OCEM):

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes

momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção (OCEM, 2006, p.72).

Desta forma, o professor é mobilizado por esse instrumento em suas práticas pedagógicas. Interessante destacar que a posição do sujeito professor não é considerada neutra, ela é inscrita de forma ideológica na história que constitui sentidos e que por sua vez determinam a sua atuação (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009). Esta posição, já representa numa determinada formação social, as ideologias que interpelam os indivíduos em sujeitos. Sujeitos estes que ao produzirem seus discursos, o fazem inscrevendo-os em formações ideológicas e imaginárias das quais seus discursos são representações. Althusser (1985, p. 80) relata que a escola “é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia”.

Percebemos que as OCEM, atribuem sentidos aos objetivos propostos para o ensino de literatura, mas indaga por meio de uma textualidade crítica sobre “os métodos utilizados para esses fins”, pois como já foi dito, o discurso mercadológico é o norteador desse ensino nas instituições escolares, que sustenta a presença de determinados sentidos sobre a literatura. Por meio do arquivo didático, temos o funcionamento da reprodução de um ensino centrado nos estilos literários e na fragmentação de obras.

Assim, estes objetivos apresentados que norteiam o ensino literário “decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico”. Interessante pensar na formação do sujeito aluno enquanto sujeito leitor. Nesse momento, falaremos a respeito dessa constituição do sujeito aluno-leitor.

No caso da instituição escolar, a constituição do sujeito aluno em leitor, ocorre por meio das várias leituras mediadas pelo sujeito professor interpelado pelo discurso autoritário. O sujeito professor se coloca na posição de detentor do saber e o sujeito aluno como um aprendiz, um sujeito passivo diante do conhecimento.

Ou seja, a voz que tem sido permitida como voz do saber tem sido a voz da ciência, representada na voz do professor ao enunciar o saber do livro didático. As vozes de professores e alunos, enquanto sujeitos históricos, heterogêneos, têm sido apagadas no funcionamento da instituição (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 21).

Esta constituição como posição de leitor é atravessado pela ilusão de que os sujeitos são formadores de suas próprias ideias a partir das suas leituras, quando na

verdade são regulados por efeitos ideológicos, construídos pela inscrição do sujeito na história, assim “pensar a leitura sob a óptica de uma concepção da univocidade seria ilusório e ingênuo” (FERREIRA, 2003, p. 208). Estas ideologias que perpassam a formação do leitor são controladas via Estado, por intermédio da instituição escolar.

Pfeiffer (1998, p. 95), ao analisar o leitor na instituição escolar diz que, “não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Estas respostas vêm via fala do professor”.

A leitura é considerada pela sua relação com a história e a memória do sujeito, porém, o que ocorre é o apagamento de sentidos e o funcionamento de sentidos únicos, legitimados pelo discurso pedagógico. Os sujeitos alunos são assim interpelados pelo discurso autoritário, isto é, tornando-se sujeitos determinados pelos discursos da classe dominante.

Compreendemos assim, que os sujeitos participantes da escola ganham significância por estes sentidos estabilizados e passam a ter a ilusão de que são fontes de seus dizeres, mas isso não ocorre, pois há uma determinação da história das relações de filiações de outros dizeres.

Ler significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as condições de produção da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados (BOLOGNINI, PFEIFFER, LAGAZZI, 2009, p. 28).

Espera-se, então, a formação do sujeito leitor, como um bom-leitor, por meio das instituições sociais normatizadoras (PFEIFFER, 2003), que impõe a uma única possibilidade de sentido. O que ocorre é o apagamento de certas leituras em detrimento de outras que já são institucionalizadas.

Entendemos assim, que o gesto de leitura está atrelado às condições históricas dos sujeitos e ao funcionamento de seus sentidos (NUNES, 2003). A formação do sujeito como leitor depende das condições de produção sócio-histórica, da sua relação com a exterioridade.

Neste processo discursivo, as políticas públicas de educação que têm como papel nortear o desenvolvimento da educação do nosso país, para Orlandi (2006, p.22) “é um dizer institucionalizado que se garante e também garante a instituição em

que surge e para a qual se dirige, a escola”. Um discurso jurídico-pedagógico que por ter o discurso do saber, da constituição de sujeitos políticos, é considerado absolutamente imparcial pela sociedade, silenciando os discursos do poder que ideologicamente atravessam a escola.

Assim, vemos por meio dos recortes, um documento que propõe reflexões, por meio de um discurso crítico, sobre os métodos que movimentam o ensino sobre a literatura, com a proposta de se repensar sobre como se dá o ensino literário na instituição escolar, e como esses métodos trazem implicações ao ensino. Porém, discursivamente falando, o que vemos é a presença de sentidos políticos, por meio de um funcionamento ideológico em que mostra as OCEM como instrumento que propagam sentidos de individualização do sujeito, regulados pelo Estado.

5.5 O Referencial Curricular de Rondônia e os sentidos parafrásticos sobre o ensino literário

Além dos referenciais nacionais já analisados, temos particularmente, o Referencial Curricular de Rondônia, que consiste num documento oficial que apresenta sentidos sobre o ensino do estado de Rondônia. Este documento foi elaborado pelos próprios profissionais da educação do nosso estado (professores, técnicos educacionais e coordenadores pedagógicos), com a finalidade de orientar os sujeitos professores rondonienses em suas práticas pedagógicas.

Segundo o Referencial Curricular de Rondônia (2013), o que difere este documento dos outros, é o fato de este ter sido construído tendo como parâmetro a realidade do estado. Dessa forma, a proposta é que a instituição escolar possa adaptar o planejamento de acordo com as especificidades regionais.

Esse gesto de interpretação produz sentidos relativos à construção desse referencial que tem como base as condições regionais, porém sabemos que já existe um ponto de vista que direciona a elaboração desse documento, que encontramos certa filiação teórica (abordagem), ou seja, temos aí o funcionamento político-ideológico.

Quanto a sua elaboração, o documento oficial está estruturado em 214 páginas. Em seu sumário temos a apresentação dos componentes curriculares, organizados por área de conhecimento. Detemo-nos, especificamente, a parte que interessa a

proposta da pesquisa, em que traz designações sobre o ensino de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ela se mostra da seguinte forma:

- 6. Área de Conhecimento: Linguagens
- 6.1. Caracterização da Área de Linguagens
- 6.2. Língua Portuguesa - 1º ao 3º Ano
- 6.3. Língua Inglesa - 1º ao 3º Ano
- 6.4. Língua Espanhola - 1º ao 3º Ano
- 6.5. Língua Materna, para populações indígenas
- 6.6. Arte - 1º ao 3º Ano
- 6.7. Educação Física - 1º ao 3º Ano

Ao verificarmos quais os componentes curriculares⁴⁷ estão funcionando na área de Linguagens, percebemos que a Língua Portuguesa se mostra como a principal área de conhecimento, inscrita numa posição principal enquanto referência do ensino de língua, seguida das áreas de Línguas Inglesa e Espanhola, a Língua Materna, especificamente, aos sujeitos indígenas, na sequência, Arte e por último, Educação Física. Diante dessas áreas, notamos a ausência da literatura que não se mostra presente entre os saberes descritos. Por outro lado, temos sentidos inscritos nessa divisão aparentemente óbvia e estanque.

Este gesto de interpretação demonstra que esse saber literário não está legitimado pelo discurso enquanto saber autônomo. O efeito da ausência é representado pela centralidade do ensino na unidade da língua, que faz com que silencie o discurso literário. Temos então, o funcionamento político-ideológico em que autoriza determinado saberes e silenciam outros (saberes).

No que se refere à formulação desse documento, é importante ressaltar que ele foi construído com base em outros documentos oficiais que normatizam a educação do país (PCN, PNE, PDE, LDB e outros), porém sua instalação direciona o ensino do estado de Rondônia dentro das peculiaridades da região.

Como diz o próprio Referencial Curricular de Rondônia⁴⁸ (2013, p.9):

⁴⁷ Quanto à disposição das áreas de conhecimento, o Referencial Curricular de Rondônia (2013, p.32), diz que “a base na legislação vigente sugere o agrupamento de conteúdos curriculares em áreas de conhecimento para tentar, com isso, desenvolver e construir saberes, conhecimentos, atitudes, valores, competências e habilidades e, além de tudo isso, proporcionar a formação para a paz, a integridade moral e para o bem comum”.

⁴⁸ Referencial Curricular de Rondônia (2013). Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-MEDIO1.pdf>

A coletânea de Parâmetros Curriculares Nacionais e de importantes documentos legais, dentre os quais o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação, respaldados nos preceitos constitucionais e princípios educacionais, reafirmam a necessidade e obrigação dos estados de elaborarem referencial curricular próprio, capaz de orientar as ações educativas, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria na qualidade do ensino.

Nesse sentido, observamos que o documento oficial aqui discursivizado se apresenta inscrito em outros programas de ensino, dentre eles, as propostas educacionais dos PCNEM, sendo que este programa (PCNEM), quanto ao ensino da literatura, não a representa como um saber autônomo e disciplinarizado, mas sim como conteúdo do ensino de língua. Desta forma, notamos que há interdiscursividade entre os referenciais, o que demonstra a relação discursiva entre ambos os programas. Temos então, o funcionamento de uma textualidade interdiscursiva entre ambos os documentos.

Por meio dos referenciais de Rondônia, não só identificamos como o saber literário está significado, mas compreendemos também a forma como é concebido o ensino de língua. E ao tratar dos sentidos de ensino, logo pensamos na configuração de sujeito que o estado pretende constituir. Precisamos assim compreender essa relação entre língua/ensino/Estado, que é regulado pelos documentos oficiais.

Ao apresentar o primeiro recorte, analisaremos os efeitos de sentidos produzidos por esta materialização em que apresenta as competências que o aluno precisa desenvolver, sendo uma delas o conhecimento de sua própria cultura e da diversidade linguística a partir da cultura do outro.

Perceber a própria cultura por meio do conhecimento da cultura de outros povos, entendendo a diversidade linguística e cultural [...] (REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA, 2013, p, 35).

No recorte em questão, o referencial propõe que os alunos aprendam a perceber a sua cultura, a sua forma linguística, levando em consideração as características de outros povos. Como vimos, inicialmente, uma das ideias apresentadas pelo Referencial Curricular de Rondônia é ter como aspecto norteador para o planejamento do professor, a própria realidade cultural dos seus alunos. E por meio da compreensão dos sentidos produzidos nesse recorte, observamos que este fragmento se apresenta condizente com este ideal (um planejamento elaborado a partir dos aspectos regionais), quando afirma que é preciso “perceber a própria cultura

por meio do conhecimento da cultura de outros povos”. Um discurso pautado na cultura; é este o efeito de sentidos que este discurso constrói.

No recorte, vemos que a competência que o aluno precisa desenvolver é perceber a sua cultura, a região em que se vive. Porém, falando discursivamente, notamos que este “perceber” está revestido por outros sentidos, deslizes que produzem sentidos novos. O verbo “perceber” está demarcado com o sentido de fazer com que os sujeitos alunos tenham conhecimento da cultura dos outros povos. Então, segundo o recorte, não é, simplesmente, ver o outro, mas o sujeito se re-conhecer nesses povos. Por meio deste discurso, temos a constituição de um sujeito em que se identifica com esta formação discursiva desses programas.

O sujeito que se considera a origem de seus dizeres, constitui-se a partir de formações discursivas que o circunscrevem, que o atravessam. E para entender o processo de constituição do sujeito se faz necessário compreender as formações ideológicas que o constituem. Formações estas que se dão com base em memórias institucionalizadas.

Pfeiffer (2011), diz que toda essa normatização de sentidos dos referenciais se dá por meio da memória em funcionamento na sociedade. Representações imaginárias que estruturam as relações ideológicas (e sociais), que atribuem sentidos à realidade, o que vai determinar a construção desses programas de ensino.

Ao analisar este gesto de interpretação, encontrado neste recorte, vemos a cultura como centralizadora desses discursos, concebida neste documento, como sendo a base do estudo da língua, sendo regulada por esta memória discursiva, permeada por formações discursivas identitárias que estão vinculadas à nossa língua, a portuguesa. Assim, o sujeito se identifica com a sua cultura, com a língua em que já está imposta para este sujeito cidadão, uma língua já pronta. O sujeito só assume essa forma-sujeito porque está inscrito em uma dada formação discursiva com a qual ele se identifica.

Quando diz “entendendo a diversidade linguística”, é preciso compreender a existência dos diversos falares da nossa região, e não podemos esquecer que já há uma língua única, institucionalizada que é a língua portuguesa. O fato de existir uma língua uniforme é uma questão política, temos o funcionamento de uma política que cria esse imaginário de unidade linguística. Uma homogeneização que exclui todas essas variantes, por isso não falamos de uma posição positivista, pois o Estado já impõe uma unidade linguística para os sujeitos brasileiros. Então, nos questionamos

como o diferente deve ser significado? Discursivamente falando, esta pergunta deve ser deslocada, pois o mais importante não é respondê-la e sim compreendê-la.

Não estamos falando que não existe diferença, estamos querendo dizer que ao trazer este discurso sobre a cultura, há uma sobreposição de sentidos da cultura em relação à história, tendo como consequência o apagamento do diferente.

Daí entendermos, por meio deste recorte que se percebe a cultura e diversidade linguística de outros povos, porém de nosso ponto vista, não podemos desconsiderar que já somos interpelados pelos dizeres de uma memória que por meio de suas formações ideológicas, produzem sentidos sobre estes sujeitos.

Em nossa análise, não estamos compartilhando desses discursos encontrados neste recorte, pois a nossa compreensão é entender os efeitos de sentidos que estão em funcionamento nesse discurso. Este é o efeito de sentido produzido pelo documento.

Isto quer dizer que reconhecer as variantes literárias, artísticas, e linguísticas de uma cultura local é compreender aí o funcionamento de uma resistência ideológica. O que não está legitimado, logo está sob o efeito do apagamento.

Dessa forma, notamos que quando se fala em “diversidade linguística e cultural”, percebemos uma diluição das diferenças de sentidos, ou seja, existe aí a presença de um ensino determinado pelo efeito da homogeneização, com o apagamento da heterogeneidade.

Notamos que há uma ideologia em funcionamento que não possibilita a instauração do novo, do descolamento, do diferente, o que implica na formação de sujeitos homogêneos. Segundo Pfeiffer (2011, p.2), “a escola é responsável por criar uma unidade cívica a partir de uma pluralidade cultural”. A instituição escolar se apresenta como lugar de formação, da individualização dos sujeitos perante o mundo capitalista.

Vimos que o referencial propõe um ensino com base nas diferenças, na heterogeneidade, mas quando na verdade, este efeito de trabalhar com o diferente, promove o apagamento da heterogeneização, para então significar a homogeneização (PFEIFFER, 2011).

Somos constituídos por sentidos que já estão determinados. Nossa história é a nossa marca ideológica, mas não podemos desconsiderar que há o novo (a partir do já dito), que é possível empreender deslocamentos. Desta forma, há possibilidades

de dar visibilidade aos sentidos locais desde que esses sentidos sejam legitimados, normatizados pelo Estado e não significados pelo conceito de diversidade.

Apresentamos agora o segundo recorte do Referencial Curricular de Rondônia que faz alusão aos conteúdos e habilidades da área de linguagens que o aluno do ensino médio precisa adquirir:

Eixo temático: Linguagem e Interação.

Conteúdo: A literatura e a constituição das comunidades: mitos, epopeias, romances nacionais, dentre outros.

Habilidade: Acessar a diversidade de textos e obras produzidos por autores da literatura brasileira e universal, reconhecendo as características composicionais (REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA, 2013, p, 36).

Buscamos compreender o gesto de interpretação encontrado neste fragmento, isto é, analisar os efeitos de sentidos que são produzidos sobre o ensino de linguagens nas escolas do estado rondoniense.

O referencial de Rondônia apresenta os conteúdos propostos para serem trabalhados no ensino médio, e dentre eles, selecionamos um recorte direcionado, especificamente, para o ensino da literatura, sendo esse gesto de interpretação a direção da nossa análise.

Ao analisar a organização do recorte, percebemos não só a apresentação do conteúdo a ser ensinado, mas também do eixo temático e da habilidade a ser desenvolvida pelo sujeito aluno.

Temos, primeiramente, como eixo norteador do ensino, a relação entre linguagem e interação. Discursivamente falando, compreendemos que a linguagem se mostra como meio de interação social entre os falantes, com a língua funcionando como atividade social. Há aí a filiação do ensino da língua à formação discursiva da interação, em que vemos a filiação ao movimento ideológico de Bakhtin (1979), que concebe a língua enquanto interação social, compreendida a partir de uma situação concreta de comunicação. Desta forma, a concepção de língua defendida pelo referencial é a de interação social (sociointeracionista).

Em seguida temos a instauração do conteúdo “a literatura e a constituição das comunidades: mitos, epopeias, romances nacionais, dentre outros”, em que o saber literário é constituído como conteúdo, o que discursivamente falando, não tem espaço próprio no ensino de linguagens.

Vemos, nesse recorte, que o ensino da literatura é considerado enquanto conteúdo, sob o efeito da concepção linguística da interação social. A literatura é sustentada por meio de seus textos, um ensino de gêneros discursivos desde mitos, que se caracterizam como textos de uma determinada comunidade, localidade, até a epopeia enquanto obras clássicas de heróis da literatura canônica e romances nacionais da literatura brasileira.

Percebemos a nomeação específica dessas produções textuais e não de outras, o que promove um gesto de interpretação, com a indicação do apagamento de outras obras existentes. Nesse sentido, literatura e comunidade são apresentadas como um processo discursivo dependente, que para compreender o conteúdo literário faz-se alusão ao estudo de textos de tais povos.

É importante lembrar que uma das propostas deste documento oficial é sua adequação quanto às especificidades do estado, logo vemos que o termo “mito”, apresenta a inscrição do conteúdo relativamente à realidade que o circunscreve. Ao remeter a essas produções textuais, os discursos desse documento se inscrevem numa formação discursiva sociointeracionista.

Nessa direção, é importante compreender o conceito de texto, que de acordo com a nossa perspectiva, o texto apresenta uma rede de significações que são construídas a partir de várias formações discursivas, o que se denomina de heterogeneidade discursiva, uma espécie de ramificação ideológica. É papel da AD a compreensão do processo de construção dos sentidos do texto, de sua materialidade discursiva. Para a Orlandi (2006), a representante da Análise de Discurso no Brasil:

O texto não é visto como na análise de conteúdo, em que se o atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade. Assim, se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido. E entender isso é compreender como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina (ORLANDI, 2006, p.16).


E temos ainda nesse recorte, a habilidade a ser desenvolvida que é “acessar a diversidade de textos e obras produzidos por autores da literatura brasileira e universal, reconhecendo as características composicionais”. Percebemos que o

ensino de literatura se pauta no acesso do sujeito a textos diversificados, e também de autores da literatura brasileira e universal.

Outro aspecto relevante nesse recorte é quando diz que o aluno precisa reconhecer os textos literários a partir de sua “característica composicional”. Temos aí sentidos que apresentam um ensino filiado à concepção de interação social, em que apresenta as obras literárias com base em sua composição e uso. O sujeito, segundo o recorte, precisa então desenvolver uma relação com a literatura enquanto gênero textual. Como diz o próprio Referencial Curricular de Rondônia (2013, p.33), “o estudo do gênero textual não pode prescindir da contribuição do teórico russo Bakhtin, o primeiro a discorrer sobre o gênero do discurso fortemente associado à ideia da língua como uso social, portanto dialógica”.

E para visualizarmos a configuração desse ensino com mais clareza, apresentamos o funcionamento dos componentes curriculares a serem trabalhados no ensino médio, proposto pela Secretaria Estadual de Educação de Rondônia.

Tabela 1 – Matriz Curricular de Rondônia de 2016.



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Matriz Curricular - Ensino Médio Regular (Diurno) - 2016

Anexo II 50 MINUTOS

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	ANOS/ CARGA HORÁRIA						Carga Horária Total
		Base Nacional Comum			Parte Diversificada			
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	04	04	04	-	-	-	400
	Artes	01	01	01	-	-	-	100
	L.E.M. - Língua Inglesa	-	-	-	01	01	01	100
	L.E.M. - Língua Espanhola	-	-	-	01	01	01	100
	Educação Física	01	01	01	-	-	-	100
MATEMÁTICA	Matemática	03	03	03	-	-	-	300
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	02	02	02	-	-	-	200
	Física	02	02	02	-	-	-	200
	Biologia	02	02	02	-	-	-	200
CIÊNCIAS HUMANAS	História	03	03	02	-	-	-	267
	Geografia	03	03	02	-	-	-	267
	Sociologia	01	01	01	-	-	-	100
	Filosofia	01	01	01	-	-	-	100
	História do Estado de Rondônia	-	-	-	-	-	01	33
	Geografia do Estado de Rondônia	-	-	-	-	-	01	33
Sub Total		23	23	21	02	02	04	2.500
Total Geral		25	25	25	-	-	-	

INDICADORES:
Dias Letivos Anuais: 200 dias.
C/H/Anual - CHA: 833 h.
Dias Letivos Semanais: 05.
Nº de Aulas Semanais - NAS: 25 aulas.
Módulo - Aula - MA: 50 minutos.
Módulo Recreio: 15 minutos.
Módulo Semanal - MS: 40 semanas.
60 = transformar minutos em horas

Carga Horária Anual por Componente Curricular = CHACC
Nº de Aulas Semanais do Componente Curricular = NASCC
Módulo - Aula - MA: 50 minutos.
Módulo Semanal - MS: 40 semanas.
60 = Transformar minutos em hora relógio
* = multiplicação

$$CHACC = \left(\frac{NASCC * MA * MS}{60} \right)$$

Carga Horária Anual = CHA
Nº de Aulas Semanais - NAS: 25 aulas
Módulo - Aula - MA: 50 minutos.
Módulo Semanal - MS: 40 semanas.
60 = Transformar minutos em hora relógio
* = multiplicação

$$CHA = \left(\frac{NAS * MA * MS}{60} \right)$$

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (2016).

Ao analisarmos a Matriz Curricular do Ensino Médio de Rondônia⁴⁹, observamos a presença da Língua Portuguesa como componente curricular central do grupo de áreas de conhecimento de Linguagens, seguida de Artes, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Educação Física e os demais componentes. Verificamos que a Literatura não aparece diretamente no quadro de áreas de Linguagens como uma disciplina autônoma, da mesma forma acontece no documento do Referencial Curricular de Rondônia, dito anteriormente.

Nessa direção, vemos por meio desses documentos, que a literatura não é configurada como uma área independente e sim como conteúdo de Língua Portuguesa, como conteúdo da área de linguagens.

Observamos ainda na Matriz Curricular de Rondônia, uma carga horária maior para o componente curricular de Língua Portuguesa, em relação aos outros componentes. Esse efeito se dá justamente pela inscrição da literatura e do estudo/leitura/produção de texto articuladas ao componente de Língua Portuguesa, ou seja, os dizeres do componente central (língua portuguesa) tiram a autonomia do saber literário.

Nesse sentido, entendemos que o funcionamento político do ensino da literatura neste documento oficial, aparece configurado por meio do eixo linguagens e interação, e inscrito como parte (conteúdo) do ensino de língua, sem autonomia como um saber específico. Determinada (a literatura) assim, por uma posição não disciplinar, significada pelo seu silenciamento e por outro lado, pela centralidade (presença) da língua portuguesa. O que demonstra que não há um espaço de autonomia para o ensino da literatura dentro da Matriz Curricular de Rondônia direcionada ao ensino médio.

Desta forma, vemos o funcionamento ideológico político em que realça a estabilização do ensino da unidade linguística, significando a literatura enquanto gênero discursivo.

Portanto, verificamos, assim, que o Referencial Curricular de Rondônia está filiado aos discursos dos documentos dos PCNEM, com a determinação da Língua Portuguesa como disciplina central e o funcionamento de um estudo literário visto

⁴⁹Matriz Curricular do Ensino Médio de Rondônia (2016). Disponível em: <http://www.sintero.org.br/arquivos/NOVA_GRADE_CURRICULAR_DIURNO.pdf>

enquanto gênero textual que se pauta sob a filiação bakhtiana, com o estudo de sua composição.

E por último, escolhemos um recorte que trata de uma das habilidades a serem desenvolvidas no ensino da disciplina de língua portuguesa no ensino médio. E o nosso movimento de análise se atentará à forma como esses discursos estão produzindo seus efeitos nesse referencial curricular.

Habilidade: Reconhecer a literatura como fonte de preservação da memória e da identidade nacional (REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA, 2013, p. 45).

Temos neste recorte, como proposta de ensino, desenvolver no sujeito aluno a habilidade de “reconhecer a literatura como fonte de preservação da memória e da identidade nacional”.

Observamos que o Referencial de Rondônia apresenta a literatura como um gênero textual, um estudo pautado no texto. Temos então, um ensino determinado pelo estudo composicional dos textos literários. Por meio dos gêneros literários, há um discurso em que se valoriza a memória enquanto uma representação cultural, sendo a identidade do povo representada pela literatura.

Vemos que esse recorte produz efeitos de sentidos de que, por meio do texto, encontramos esta relação cultural e o aluno, ao entrar em contato com esses textos, estaria respeitando a diversidade cultural. Este gesto apresenta então a produção do texto literário como garantia da preservação da memória cultural e histórica de um povo. É este o efeito que estamos analisando nesse recorte.

Segundo a AD, o texto é considerado a materialização de sentidos, um entrelaçamento de discursos. Discursos estes, constituintes de sentidos que são compreendidos a partir de seu funcionamento ideológico. Orlandi (2001, p. 86) diz que “o texto é um objeto lingüístico-histórico”. Entender os sentidos produzidos no texto é ir além do lingüístico, é compreender os sentidos do dizer, dos dizeres silenciados, concebê-lo enquanto materialidade discursiva. É fundamental entender que é a partir das ideologias que se constitui o texto, conceituado, segundo a teoria discursiva, a partir de sua exterioridade.

O que vemos assim, é que o fragmento dá destaque ao ensino do texto como forma de sustentar os sentidos de uma memória e da identidade de um povo. O efeito de sentidos produzidos é de que em meio ao estudo de textos, o sujeito aluno valoriza

a pluralidade cultural e linguística, e preserva os sentidos que aí estão (nos textos). Com enfoque na diversidade textual, o recorte garante a estabilização desses dizeres.

Em outro recorte do Referencial de Rondônia (2013, p. 45), vemos apontamentos de que é preciso “reconhecer a importância da interação dos diferentes povos na globalização e na pós-modernidade, possibilitando o respeito da diversidade social e o exercício da cidadania”.

Temos aqui nesse recorte, sentidos permeados por esse momento histórico de globalização em que o mundo está envolto, e que sustenta esses dizeres do recorte. Desta forma, este referencial apresenta-se inscrito na evidência do discurso de globalização, da diversidade, na defesa dos direitos humanos. São essas filiações que dão ancoragem à construção desse recorte, por meio do funcionamento do discurso da pluralidade. Um discurso político que põe em movimento, sentidos de valorização cultural de povos, mas que por outro lado, centraliza o ensino nos estudos na unidade, na formação da individualização de sujeitos. Assim, temos um jogo de tensão em funcionamento nessa política de ensino do estado.

Relevante ainda pensar, quando o referencial diz que o sujeito aluno precisa “reconhecer a literatura como fonte de preservação da memória e da identidade nacional”. Um discurso inscrito em dizeres de outro manual, já discursado aqui: os PCNEM. Vemos uma relação parafrástica em que se pretende despertar nos alunos, a preservação da memória e da identidade por meio do ensino da literatura. Mas de que literatura, especificamente, o Referencial de Rondônia está tratando?

O referencial apresenta uma política de língua com defesa do ensino do conteúdo literário, como uma forma de preservar a identidade do sujeito. Como vimos por meio da nossa pesquisa, a identidade do sujeito está atrelada à formação de uma língua nacional em paralelo com a construção de instrumentos linguísticos que a representam. Temos então, a constituição de uma memória de língua e de literatura, que por meio dessas tecnologias linguísticas, o sujeito se vê, identifica-se, e é constituído.

Há uma memória instaurada que regula a nossa identidade enquanto sujeitos brasileiros, que produz efeitos na forma como nos relacionamos com a língua instituída, e como construímos conhecimento em relação a essa língua. Logo, temos a sustentação dessa memória com os meios de circulação produzidos pelo Estado, dentre eles, os manuais de ensino. Uma política de língua que reforça, consolida a

memória já instaurada, ou seja, temos o funcionamento do ensino de uma língua uniforme, que reflete na individualização do sujeito de uma nação.

Como vimos, a presença da interdiscursividade é constitutiva do Referencial Curricular de Rondônia, pois ao analisar os seus recortes notamos a reprodução dos dizeres já-ditos pelos PCNEM. Esse efeito se dá em forma de paráfrases, em que vemos o funcionamento político do componente de língua portuguesa como saber centralizador e a literatura a partir dessa abordagem sociointeracionista, com o imaginário da valorização do cultural por meio do estudo de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a teoria da Análise de Discurso, de Michel Pêcheux, o sujeito se significa por meio dos sentidos que produz, ou seja, ele significa e se significa pelo discurso. Desta forma, nosso interesse é em observar o modo de constituição do sujeito no discurso; propor uma reflexão sobre o modo de constituição do sujeito.

De nossa perspectiva, nosso objetivo foi o de compreender o modo como a literatura está significada pelos documentos oficiais, como se deu sua construção histórica, sob quais filiações teóricas (formações discursivas) este ensino se constituiu e a maneira como esse ensino está inscrito na história.

O sujeito só tem existência pela sua inscrição na e pela linguagem. Somos sujeitos da linguagem. Embora ele (o sujeito) se coloque como o dono, o criador de seus dizeres, dos sentidos que produz, na Análise de Discurso sabemos que esses dizeres - os sentidos que este sujeito produz - são constituídos em outro lugar, independentemente, numa relação interdiscursiva. O nosso discurso só se constitui na relação com outros discursos.

A institucionalização de sentidos no nosso caso, consiste em compreender as condições históricas e institucionais em que o estabelecimento de ensino se dá sob determinadas filiações teóricas, configurando-se em práticas discursivas e políticas que trabalham a relação do sujeito com a língua.

Em relação ao ensino sobre a literatura no Brasil, temos de nos remeter à história da constituição dos discursos sobre esse ensino, isto é, temos de compreender as condições destes discursos neste processo histórico-ideológico.

Como compreender este discurso colonial e seus efeitos em relação ao discurso do ensino literário, que se constitui historicamente em nosso país?

Temos assim, a materialização de sentidos nacionais que pode ser observada, principalmente, na segunda metade do século XIX, com a produção de discursos que constituem as nossas referências nacionais: a literatura, a gramática, dicionários, etc.

Apoiamo-nos, dessa forma, à teoria da Análise de Discurso (AD) e nos estudos da História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL) para se construir contribuições discursivas sobre a relação entre as políticas de ensino e a instituição escolar. Analisar, por meio dos gestos de interpretação, como o ensino da literatura está determinado ideologicamente nos arquivos pedagógicos. Propusemo-nos assim

analisar os recortes da nossa pesquisa, enquanto processos discursivos, para que não fiquemos na evidência de tais discursos.

Diante disso, compreendemos nosso objeto de pesquisa enquanto um processo discursivo articulado às condições histórico-ideológicas. Tratar do funcionamento dos discursos e de sua materialização é papel da AD. Logo, foi possível perceber nas análises dos recortes discursivos das políticas de ensino, quais sentidos estão presentes nestes referenciais a respeito do ensino da literatura no Brasil.

A forma como os manuais de ensino produzem sentidos (efeitos) sobre os sujeitos do processo de ensino, parte do pressuposto de analisar as condições de produção de constituição destes sentidos legitimados por meio desses documentos.

Sobre, especialmente, o nosso objeto de estudo, percebemos que os documentos oficiais do país (LDB, PCNEM, OCEM e Referencial Curricular de Rondônia) representam a instauração (determinação) de discursos que se significam para o sujeito, pois são institucionalizados, sob o efeito do discurso jurídico. Discurso este revestido pelos efeitos pedagógicos que são significados por uma memória institucionalizada pela história do país.

Os documentos oficiais têm como funcionamento direcionar o ensino no Brasil, de forma a propiciar a qualidade da educação. Arquivos que se apresentam como delimitadores das práticas pedagógicas dos sujeitos do ensino, e estes por sua vez, são assujeitados, ao próprio discurso das relações de poder. Os discursos se legitimam pelas relações de poder do Estado e se naturalizam com as práticas sociais.

Um discurso pedagógico que coloca em movimento os instrumentos tecnológicos (gramática, literatura) possibilitando ao sujeito aluno o contato com o conhecimento escolarizado. O discurso *sobre* o ensino de literatura, parte do *corpus* da nossa pesquisa, é uma das referências da nossa nacionalidade enquanto legitimadora da língua nacional, construída pelo sujeito em momentos históricos determinados. E a instituição escolar configura-se como um espaço de significações que permitem compreender como ela (escola) lida com o ensino literário. Saber linguístico este que é marcado pela identificação da língua e do sujeito, regulado por meio dos documentos oficiais.

Vimos que a literatura é configurada como forma de instrumentalizar a língua, com a capacidade de articular sentidos produzidos pelo sujeito em sua relação com o

ideológico e por meio da instituição escolar, faz circular certas imagens sobre este instrumento linguístico e sua relação com a história.

Compreendemos ainda que a instituição escolar não é autônoma, e nem exerce uma posição de neutralidade. Na verdade, a escola está sob o direcionamento dos discursos dos programas de ensino, constituindo sujeitos sob o efeito das formações discursivas aí presentes que sustentam estas teorias linguísticas, e que serve como aparelho reprodutor dos discursos dos documentos.

Observamos assim, uma memória discursiva que funciona por meio da circulação dos programas de ensino, que acaba por interpelar os sujeitos professores em suas práticas pedagógicas, autorizando assim, certos dizeres e apagando outros. Este efeito de sentidos é a representação do ideológico e político em movimento.

Num primeiro momento, temos a LDB em que legitima a literatura com um ensino, especialmente, cultural e histórico sobre os indígenas e afro-brasileiros, mas que também direciona a outros estudos que não são especificados, ou seja, temos um ensino literário sob a forma de diluição de sentidos.

Já os PCNEM mostram-se contrários ao ensino pleno da literatura enquanto um saber autônomo, provocando deslocamentos quanto ao saber literário, não a reconhecendo como um saber linguístico, mas configurando-a como um gênero discursivo, que deve ser trabalhado em conjunto com a disciplina de Língua Portuguesa, o que acaba por discursar a favor da junção da literatura à Língua Portuguesa. E discursa também sobre a possibilidade de proporcionar espaço de sentidos aos grupos deslegitimados, como forma de valorizar a diversidade.

Temos as OCEM, em que discursam de maneira mais específica sobre o ensino da literatura, configurando-a como uma área de conhecimento, com uma materialidade particular sobre esse ensino. Propõem ainda o empreendimento de reflexões sobre as práticas escolares que não restrinjam os estudos literários num ensino de periodização (de estilos literários apenas), e que o sujeito professor não limite suas práticas apenas no uso do arquivo didático, além de discursar em favor do letramento literário do sujeito.

Pensamos que as OCEM são as que se apresentam de maneira mais questionadora sobre o ensino da literatura e as que discursam mais diretamente sobre esse ensino, com uma textualidade crítica quanto à presença não só do ensino de obras da literatura brasileira, mas a de obras contemporâneas.

E com base nos documentos do Referencial Curricular de Rondônia, vemos assim, que a literatura é significada por meio dos estudos culturais, ao se estudar a cultura, lida-se com a literatura. Compreendendo a língua por meio das linguagens, e suas manifestações por meio dos textos. É no texto que temos os diferentes usos, uma relação sociointeracionista, dialógica, própria da linguagem. Produz-se um efeito de que não se deve estudar a literatura de forma isolada, mas articulada aos textos, considerando os usos da linguagem. É este o sentido dominante sobre o ensino da literatura, considerando as linguagens como capaz de abarcar todas as formas de conhecimento, sendo um deles, a literatura. Apresenta assim, a literatura de forma diluída dentro do estudo de gêneros, de maneira fragmentada, sem um estudo mais preciso sobre essa área.

Ao levar em consideração a construção histórica do nosso objeto - a literatura - observamos que não há a plena legitimação do seu ensino, pois se apresenta diluída, sem um espaço consolidado dentro desses discursos dos documentos.

É preciso pensar que os discursos dos documentos fazem circular sentidos que constituem sujeitos. A forma como é discursivizado esse saber, reflete na própria constituição do sujeito rondoniense e no ensino de língua no estado. Assim, ao pensar na instituição do ensino apresentado pelos documentos, estamos conseqüentemente, pensando na constituição desse sujeito do estado.

Temos então, um saber determinado por vários discursos, formações ideológicas diferentes que estão em circulação, por meio do discurso jurídico, discurso mercadológico, discurso capitalista (da cientificidade), discurso linguístico, discurso da globalização (da diversidade), ou seja, discurso das relações de poder, que atravessam a constituição dos sujeitos do ensino. Discurso entendido como o espaço da relação entre língua e ideologia (ORLANDI, 1997). É aí que analisamos como se dá a significância da forma-sujeito na sociedade e a sua constituição enquanto sujeitos historicamente determinados.

Por meio dos gestos de interpretação, é possível verificar que a instituição escolar, assim como outros aparelhos ideológicos (e pedagógicos), como por exemplo, o material didático, articulado ao mercado editorial, são filiados ao discurso capitalista (científico), e juntos funcionam como reprodutores do discurso do Estado.

A Análise de Discurso propõe que o resultado dessa pesquisa apresentado neste estudo, seja terreno para novas discussões. A AD não tem a intenção de cristalizar os discursos, nem de fazer apontamentos sobre qual é a melhor abordagem

a seguir, mas sim compreender quais as filiações e os efeitos produzidos neste processo de significação da literatura nos documentos de ensino.

Vemos que a literatura está materializada, presente nos documentos oficiais, mas ainda não ganhou representatividade na instituição escolar enquanto um saber linguístico, não passou ainda pelo processo de disciplinarização. O que vemos é a sobreposição de determinados sentidos, através dos meios de circulação no país (programas de ensino, livro didático, mercado editorial) sob a literatura, provocando assim, conseqüentemente, o silenciamento do ensino sobre a literatura. Uma memória institucionalizada que funciona por meio de paráfrases, em que o nosso ensino está ancorado discursivamente pelos sentidos produzidos pela uniformidade linguística. Assim, vemos que não há nesses documentos, o reconhecimento do saber literário enquanto uma produção de conhecimento específica (particular), mas sim um ensino atrelado aos estudos da língua.

Percebemos assim, que o percurso, apontado pelos documentos, de construção do saber literário é marcado por apagamentos, retomadas, rupturas, uma literatura marcada pelo funcionamento político de sobreposição de saberes, em que não a delimita enquanto um saber autônomo. Documentos que nos apresentam uma literatura marcada por estudos historiográficos, culturais, como gêneros discursivos, área de conhecimento, e um ensino reproduzido em forma de paráfrases a partir de outros documentos.

Assim, para a literatura ganhar consolidação na instituição escolar, é preciso que ocorra um deslocamento de sentidos para então constituir novas ideologias, que passariam a interpelar os sujeitos, e produzir efeitos de um saber linguístico legitimado.

Portanto, o caminho percorrido durante a análise, permite-nos dizer que o discurso literário está atrelado a condições histórico-políticas de ensino no país, marcado pelas propostas pedagógicas dos programas de ensino, que são analisados por meio dos estudos da História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL) e sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes. **A enunciação do transbordamento das regras**: a estilística no discurso da gramática. Tese de doutorado. Campinas, São Paulo, 2003.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Vieiros de Castro. 2. Ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1979.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BOLOGNINI, Carmen Zink (Org). **Discurso e ensino**: o cinema na escola-Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. PFEIFFER, Claudia. LAGAZZI, Suzy (orgs.) **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BRASIL. **Constituição (1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 27 jul. 2016.

_____. **Lei 4024/1961, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 17 maio 2016.

_____. **Lei 5692/1971, Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Lei 9394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec. 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. 2. ed. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DP&A, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio:** Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação média e Tecnológica/ MEC, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio.** Brasília: MEC/Semtec. 2002.

BRESSANIN, Alexandra. **O Currículo no movimento das políticas de ensino de língua portuguesa:** a língua que falha, falta. Dissertação (Mestrado). Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

COLLINOT, A.; MAZIÈRE, F. **Le français à l'école:** un enjeu historique et politique. Paris, Hatier, 1999.

DIAS, Cristiane. **A escrita como tecnologia da linguagem.** Tecnologias de linguagem e produção do conhecimento Coleção HiperS@beres. Santa Maria. Volume II, dez. 2009.

DIAS, Luiz Francisco. **Os sentidos do idioma nacional:** as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996.

DI RENZO, Ana Maria. **A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional:** uma história em Mato Grosso. 2005. 312f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, IEL/UNICAMP, 2005.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. A Linguística entre os nomes da linguagem: **uma reflexão na História das Idéias Linguísticas no Brasil**. (Tese de doutorado). Campinas, SP: 2009.

FERREIRA, M. Cristina Leandro. **Da ambiguidade ao equívoco**: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni P (org.). **A Leitura e os Leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Archeologie du Savoir**. Gallimard, Paris. 1969.

_____. O Filósofo Mascarado. In: **Arqueologia da Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Ditos e Escritos II**. Org. Manoel Barros de Mota. Trad. Elisa Monteiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **O que é um autor?** Lisboa: Vega, 1992

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970- 1982)**. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FRAGOSO, Élcio Aloisio. **A relação entre língua (escrita) e literatura (escritura) na perspectiva da história da língua no Brasil**. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2001.

FURLAN, Cássia C. MEGID, Cristiane M. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In BOLOGNINI, Carmem Zink. PFEIFFER, Claudia. LAGAZZI, Suzy (orgs.). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. Formação de uma Espaço de Produção Lingüística: A Gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **História das Idéias Linguísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas: Editora Pontes & Unemat Editora, 2001.

_____. **História das Idéias Linguísticas.** Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP: São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/index.htm>> Acesso em: 14 agosto de 2016.

_____. Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil. In: **Linguagem e letramento em foco – Língua portuguesa.** Campinas: Cefiel-MEC/IEL/Unicamp, 2005.

_____. Os Sentidos de Cidadão no Império e na República no Brasil. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (Orgs.). **Língua e Cidadania – O Português no Brasil.** Campinas: Editora Pontes, 1996.

_____. **Semântica do Acontecimento.** Campinas: Editora Pontes, 2002.

_____. **Sinopse sobre os Estudos do Português no Brasil.** Relatos 1. Campinas. Unicamp. 1994.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN. **Cohesion in English.** Longman, Londres, 1976.

HAROCHE, CL; HENRY, P. e PÊCHEUX, M. **La semantique et la coupure saussuriense:** langue, langage, discours. *Langages*, nº 24. Paris: Didier-Larousse, 1971, p. 93-106.

HENRY, P. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes:** uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira (1964-1984). (Tese de doutorado). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST, Aracy & FUNEK, B. Susana. **A leitura e a escrita como práticas discursivas.** Pelotas: EDUCAT, 2001, p.27-42.

_____. Identificação e contra-identificação: diferentes modalidades de subjetivação no discurso do/sobre e MST. In: MARIANI, Bethania (Orgs.). **A escrita os escritos:** reflexões em análise do discurso e psicanálise. São Carlos, SP, 2006.

_____.; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Paulo: Clara Luz, 2005.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **A Discussão do Sujeito no Movimento do Discurso**. 1998. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. O confronto político urbano administrado na instância jurídica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: RG, 2010. p. 75-83.

_____. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re) ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi, Campinas: Pontes, 2003.

NUNES, José H. **Dicionários no Brasil – Análise e História do Século XVI ao XIX**. Campinas: Editora Pontes, 2006.

_____. **Definição lexicográfica e discurso**. Línguas e Instrumentos Lingüísticos. Campinas, v. 11, n. 11, p. 09-30, 2003.

_____. **Dictionnaire et métalangage : définition de termes spatiaux. Métalangage et terminologie linguistique**. Actes du colloque international de Grenoble. Leuven: Peeters, 2001.

ORLANDI, Eni P. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (org.). **A escrita e os escritos. Reflexões em análise do discurso e psicanálise**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 21 - 30.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4º ed. Campinas, SP: Pontes. 2003a.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes. 1999a.

_____. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, V.H. (Org.) **Estado de Leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999b.

_____. A textualização política do discurso sobre a Terra. In: **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001. p. 163-177.

_____. **Discurso Fundador**. Campinas, Ed. Pontes. 1993.

_____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988, p. 53-73.

_____. _____. São Paulo: Unicamp, 1996a.

_____. **Gestos de Leitura - da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. **Gramática, gramatizações e a emergência das primeiras gramáticas brasileiras**. ASSEL, Rio de Janeiro. 1996b.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996c.

_____. _____. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: _____. (Org.). **Para uma enciclopédia discursiva da cidade**. Campinas: Pontes, 2003b. p. 7-20.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Nem escritor nem sujeito:** apenas autor. In: **Discurso e Leitura**, São Paulo, Cortez/Unicamp. 1987.

_____. O Estado, a Gramática, a Autoria. In: **Relatos**, nº 4, junho - 1997. Campinas, SP: DL-IEL-UNICAMP.

_____. **O que é Linguística?** Editora Brasiliense, 2006b.

_____. **“Para quem é o Discurso Pedagógico?”**. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **“Segmentar ou Recortar”**. Série Estudos. Linguística: Questões e Controvérsias. n 10. Uberaba: Fiube. 1984.

_____. **Terra à vista - Discurso do confronto**: Velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do sujeito e do discurso. In: **Discurso e Leitura**. São Paulo, Cortez/Unicamp. 1988.

PAYER, Maria Onice. **Memória da Língua – Imigração e Nacionalidade**. São Paulo, Editora Escuta, 2006.

_____. Processos de Identificação sujeito/língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, Eni P. **Política Linguística no Brasil**. Campinas, Editora Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a, p. 311-318.

_____. AD: descrever-interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, P. (Org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006a. p. 19-34.

_____. Apresentação da AD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automático discurso (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux)**. Campinas: Pontes, 1990.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997b. p. 163-252.

_____. **Discours**: Structure ou evenement?, Illinois University Press (tradução brasileira. Campinas, Ed. Pontes. **Discurso: Estrutura ou acontecimento**. 1991.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006b.

_____. (1982) Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni et al. (orgs). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994, p. 55-66.

_____. **Les Vérités de la Palice Maspero.** Paris, trad. Bras. Semântica e Discurso, E.Orlandi et alii, Editora da Unicamp. 1975a.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. **Papel da memória.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi et al. . Campinas: Editora da Unicamp. 1988 (título original: Les Vérités de la Palice Maspero). Paris, 1975b.

_____. _____. Campinas, ed. da Unicamp, 1995.

_____. _____. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi... [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. A língua nacional no espaço das polêmicas do século XIX/XX. In: Orlandi (org.). **História das Idéias Lingüísticas – Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional.** Cáceres, Unemat; Campinas: Pontes, 2001.

_____. **A lingüística nas Associações:** um recorte discursivo de sua institucionalização. Uma questão de política lingüística em Orlandi, E. (org.) Política Lingüística no Brasil. Pontes editores. Campinas, 2007.

_____. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito.** Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

_____; SILVA, Mariza Vieira da. **Estado, ciência, sociedade:** por entre línguas e teorias. Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014.

_____. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In: GUIMARÃES, Eduardo; BRUM DE PAULA, Mirian Rose (org.) **Sentido e Memória.** Campinas, SP: Editores, 2005.

_____. “**Polemiques autour de la langue nationale (fin du XIX). Et début du Xxe. Siècle**” em *Revue Langages*, n. 130, Larousse, Paris, junho de 1998.

_____. **Políticas públicas:** educação e linguagem. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, 53(2): 149-155, Jul./Dez. 2011.

_____. Políticas públicas de ensino. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas, Editora RG, 2010.

_____. **Sentidos para Sujeito e Língua Nacionais.** Língua e Instrumentos Lingüísticos. v. 7, p.71 - 93. 2002.

SÃO PAULO (estado), Secretaria da Educação. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa: 2º grau.** São Paulo, CENP, 1993.

SCHERER, Amanda Eloina; BRUM DE PAULA, Miriam. Memória e história das idéias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo. (Orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem.** Campinas, SP: Pontes. 2002, p. 121-138.

Secretaria de estado da Educação de Rondônia. **Grade Curricular do Ensino Médio de Rondônia.** 2016. Disponível em: <http://www.sintero.org.br/arquivos/NOVA_GRADE_CURRICULAR_DIURNO.pdf> Acesso em: 20 jul. 2016.

SILVA, José Renato. **A LDB de 1961:** língua e educação na configuração nacional: um percurso na história / José Renato Silva - Campinas, SP: 2010.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Política lingüística no Brasil.** Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 141-162.

_____. **História da alfabetização no Brasil:** a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese de doutorado. Campinas/SP: IEL/UNICAMP, 1998.

_____. Sujeito, escrita, história: a Letra e as letras. In: MARIANI, b. (org.) **A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise.** São Carlos, SP: Claraluz, 2006, p. 133-140.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa B. (Org.). **Língua Portuguesa. História, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 2002.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRINHO, José Simão Silva. **A língua é o que nos une**: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. Tese de doutorado. Campinas, SP, 2011.